

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COACHING EXÉCUTIF : ÉTUDE EMPIRIQUE SUR LES LIENS ENTRE LA
MOTIVATION PRÉ-FORMATION, LE SOUTIEN DU SUPERVISEUR, ET LA
PARTICIPATION DES GESTIONNAIRES.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ADMINISTRATION DES AFFAIRES

PAR
LISE BEAUREGARD

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de maîtrise est dans mon cas un rêve qui n'aurait pas été possible sans le soutien d'une grande équipe. Il m'aurait été impossible d'atteindre cette ambition sans les encouragements et la confiance que mes parents m'ont prodigués tout au long de ce processus : à vous, Papa et Maman, je dois le plus grand des mercis ! À mon extraordinaire grand frère Fred, qui m'a changé les idées plus souvent qu'à son tour et qui me traîne partout depuis ma tendre enfance, merci de m'avoir fait vivre tous ces moments privilégiés. Je désire également souligner l'immense collaboration du professeur Lucie Morin, mon mentor, et je dis bien : mentor, puisque sa définition de tâche ne coïncide pas à la définition de coach que vous lirez plus loin, il faut tout de même rester cohérent... Merci de m'avoir guidée et, à quelques reprises, d'avoir fait beaucoup pour diminuer mon niveau d'anxiété. Un merci spécial aussi au professeur Louis Baron, qui par sa grande générosité m'a permis d'utiliser une de ses bases de données pour réaliser mon mémoire.

Je ne peux passer sous silence la patience, la présence et la bonté de quelques-unes de mes amies qui ont eu droit à la révision de mes travaux, à des rendez-vous déplacés et à mon super caractère. Val, Noémi Chamberland et Me Cantin, je vous dis merci, et j'attends de voir vos mémoires respectifs. Vous savez ce qu'on dit, les paroles s'envolent... Un merci tout spécial à Santo Alborino pour m'avoir donné ma première chance dans le domaine R.-H., à mes supérieurs qui m'ont accommodée tout au long de la maîtrise et à l'ensemble de mes collègues qui m'ont grandement soutenue. Merci également à Mimi, Marilynne, Marie-Ève et Julie de votre amitié depuis près de vingt ans ainsi qu'à mon trio I.G.A. et surtout le A pour m'avoir motivée à terminer les chapitres les plus cruciaux de ce mémoire!

Je me suis engagée à rédiger ce mémoire le matin du 3 octobre 2007 ; au même moment, René, tu nous quittais. À chaque instant de découragement que j'ai rencontré pendant les deux ans de rédaction de ce texte, je me remémorais le combat que tu as mené pendant près de vingt ans pour la réalisation de tes rêves, soit de te marier et de fonder une famille. Je t'appelais Grand-Papa Bi comme si, enfant, je savais que tu partirais avant ton temps. Où que tu sois, j'espère que tu regardes tes Canadiens tout en transférant ton savoir de ce sport à Sébastien, j'imagine que J-C se charge de le perfectionner dans le développement d'argumentaire. Vous êtes définitivement partis trop vite les gars, vous nous manquez à tous.

Montréal, le 9/09/2009

Croyez en vos rêves de jeunesse, ce sont les seuls. (P. Bourgault)

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii

CHAPITRE	Page
CHAPITRE I INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	1
CHAPITRE II RECENSION DES ÉCRITS	6
2.1 Définition du coaching	6
2.1.1 Définition du coaching exécutif	6
2.1.2 Études empiriques sur le coaching exécutif	12
2.1.3 Intégration	19
2.2 La participation	20
2.2.1 Définition de la participation	20
2.2.2 Études empiriques sur la participation	21
2.2.3 Intégration	26
2.3 La motivation pré-formation	26
2.3.1 Définition de la motivation pré-formation	26
2.3.2 Études empiriques sur la motivation pré-formation	29
2.3.3 Intégration	34
2.4 Le soutien du superviseur	35
2.4.1 Définition du soutien du superviseur	35
2.4.2 Études empiriques sur le soutien du superviseur	38
2.4.3 Intégration	44
CHAPITRE III MODÈLE D'ANALYSE	46
3.1 Le modèle d'analyse	46
3.2 Les hypothèses de notre étude	51

CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE	52
4.1 Le terrain	52
4.2 Les participants	53
4.3 La procédure de collecte de données	54
4.4 Les mesures	54
CHAPITRE V LES RÉSULTATS	57
5.1 Analyse descriptive	57
5.2 Analyses statistiques	62
CHAPITRE VI DISCUSSION	66
6.1 Les apports théoriques	66
6.2 Les apports pratiques	68
6.3 Les principales limites	69
6.4 La recherche future	70
ANNEXE	71
BIBLIOGRAPHIE	83

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 MODÈLE D'ANALYSE	46
5.1.1 Distribution des scores individuels de la motivation pré-formation	59
5.1.2 Distribution des scores individuels du soutien du superviseur	60
5.1.3 Distribution des scores individuels de la participation	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1.1.1 Échantillon de définitions du coaching exécutif	7
2.1.2.1 Étude de Kampa-Kokesch et Anderson 2001	12
2.1.2.2 Étude de Smither et Reilly 2001	15
2.1.2.3 Étude de Jones, Rafferty et Griffin 2006	17
2.1.2.4 Étude de Joo 2005	18
2.2.2.1 Étude de Noe et Wilk 1993	21
2.2.2.2 Étude de Tharenou 2001	22
2.2.2.3 Étude de Lakhdari, Renaud et Morin 2004	24
2.3.2.1 Étude de Facteau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudishe 1995	29
2.3.2.2 Étude de Colquitt, Lepine et Noe 2000	31
2.3.2.3 Étude de Salas et Canon-Bowers 2001	33
2.4.2.1 Étude de Tannenbaum 1997	38
2.4.2.2 Étude de Rouiller et Goldstein 1993	41
2.4.2.3 Étude de Aguinis et Kraiger 2009	43
3.1.1 Mesures de la participation	49
3.1.2 Mesures du soutien	50
3.1.3 Mesures de la motivation pré-formation	50
4.2.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants	53
5.1.1 Statistiques descriptives des variables à l'étude	58
5.2.1 Corrélations entre les variables à l'études	63
5.2.2 Régression de la participation au coaching	65

RÉSUMÉ

Le coaching exécutif est maintenant reconnu comme une technique avec un taux élevé d'efficacité. Des études empiriques soutiennent l'ampleur des bénéfices à utiliser le coaching exécutif auprès des gestionnaires (Kampa-Kokesch, 2001, Smither et Reilly, 2001). Dans la majorité des organisations, le coaching est offert de façon volontaire, c'est-à-dire que les gestionnaires ne sont pas obligés, comme cela est le cas dans la majorité des formations organisationnelles, d'y participer. Dans ce mémoire, nous nous concentrons uniquement sur les situations de coaching exécutif qui se réalisent sur une base volontaire. Les études sur les déterminants de la participation dans des contextes avec d'autres types de formation (Birdi, Allan et Warr, 1997; Maurer et Tarulli, 1994; Noe et Wilk, 1993) suggèrent deux grandes catégories de déterminants soit les déterminants individuels et situationnels. Dans ce mémoire, nous avons retenu un déterminant dans chaque catégorie soit la motivation pré-formation (déterminant individuel) et le soutien du superviseur (déterminant situationnel). Spécifiquement, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante : **Quels sont les liens entre la motivation pré-formation, le soutien du superviseur, et la participation de gestionnaires à une intervention de coaching exécutif dans un contexte organisationnel ?** Nos résultats indiquent, contrairement à nos attentes, que la variable de la motivation pré-formation n'est pas liée significativement avec la participation aux séances de coaching: notre hypothèse H1 est donc infirmée. Pour ce qui a trait à la deuxième variable, soit la variable du soutien du superviseur, les résultats indiquent un lien positif et significatif avec la participation aux séances de coaching. L'hypothèse H2 est donc confirmée.

Mots clés : motivation pré-formation, soutien du superviseur, participation, coaching exécutif.

Chapitre I

Introduction et problématique

Le milieu du travail au Québec connaît présentement une conjoncture particulière. En effet, une grande partie de ses travailleurs sont vieillissants et désirent se prévaloir de leur retraite sous peu, laissant du même coup plusieurs postes vacants. C'est pour cette raison que de nombreux écrits avancent qu'il y aura fort probablement une pénurie de main-d'œuvre :

« Au total, près de 700 000 postes seront à pourvoir d'ici trois ans au Québec, environ 250 000 attribuables à la croissance économique et le reste aux départs à la retraite. Et ce sera le double d'ici 2016. Le *Conference Board* du Canada, dans une étude publiée en décembre dernier, prévoit même qu'en 2030 plus de 350 000 emplois demeureront vacants au Québec » (Chrétien, 2008, p. 20)

Le déficit entre les travailleurs sortants et entrants devrait donc être substantiel. De ce bassin de travailleurs, plusieurs suggèrent aussi que la catégorie des cadres ou gestionnaires serait potentiellement la plus atteinte (*Les Affaires*, 18 octobre 2008). Cette situation peut être expliquée par le fait que les postes de gestion requièrent de multiples compétences et expertises. Pour pallier au manque de gestionnaires, les entreprises devront déployer, entre autres, différents programmes de formation.

En général, la formation implique des coûts pouvant s'élever à des sommes importantes, représentant ainsi une généreuse part du budget de chaque entreprise (Rodgers, 2008). Toutefois, Baldwin et Ford (1988) suggèrent que lorsqu'on poursuit une formation de type traditionnelle, seulement 10 % en moyenne des acquis de formation se transfèrent en nouveaux comportements de retour au travail. En conséquence, une formation dont le taux de transférabilité est faible signifie des

pertes considérables en temps et en argent, ce que les entreprises sont soucieuses d'éviter dans le contexte économique présent. De là, la préoccupation des entreprises d'offrir des formations efficaces. Pour le développement des compétences en gestion, le coaching de direction est maintenant reconnu comme une technique avec un taux élevé d'efficacité (Kombarakaran, Yang, Baker et Fernandes, 2008).

Des études empiriques soutiennent l'ampleur des bénéfices à utiliser le coaching exécutif comme technique de formation auprès des gestionnaires (Kampa-Kokesch, 2001, Smither et Reilly, 2001). En bref, cette technique augmente pour l'entreprise qui l'offre « la productivité, la qualité du travail réalisé, sa force face au concurrent, son niveau d'engagement auprès de ses employés et la réduction des coûts en général » (Peterson, 2002, p. 169). Le coaching permet aussi « de faciliter chez le coaché le passage de la vision à l'action et ainsi, raccourcir sa courbe d'apprentissage » (Couteret et Audet, 2008, p. 195). Pour leur part, des données démontrent que le coaching connaît une popularité grandissante ; le taux d'utilisation croît approximativement de 40 % par an (Chouinard, 2004).

Essentiellement, le coaching exécutif consiste en une formation personnalisée et formelle, de courte durée, qui est basée sur des objectifs précis, prédéterminés par le coach et son coaché (Coutu et Kauffman, 2009).

« Ce qui caractérise la démarche de coaching exécutif présenté ici est une démarche personnalisée pour prendre en charge de façon consciente et délibérée le développement de son leadership et en arriver à établir plus de cohérence entre ce qui est le plus important pour soi, ses valeurs, ses objectifs, ses motivations et son style de leadership. » (Lefebvre, 2007, p. 22)

Cette technique se réalise sur une base individuelle, soit un coach (qui provient de l'intérieur ou de l'extérieur de l'entreprise) et un coaché. Ce développement s'échelonne généralement sur une courte période de temps. L'enseignement se réalise

entre autres par le biais d'une rétroaction donnée par le coach à son coaché. Cette rétroaction permet au coaché d'acquérir ou de corriger des habiletés spécifiques, de développer plus rapidement de l'expérience (Hayes, 1997) et d'avoir une meilleure performance (Hall, Otazo et Hollenbeck, 1999). Enfin, dans la majorité des cas, le coaché participe au coaching exécutif sur une base volontaire.

Dans ce mémoire, nous nous concentrons uniquement sur les situations de coaching exécutif qui se réalisent sur une base volontaire. En conséquence, nos résultats ne peuvent pas s'appliquer aux milieux organisationnels où le coaching est imposé. Plus particulièrement, nous nous intéressons à mieux comprendre les déterminants de la participation volontaire des gestionnaires à une activité de coaching qui leur ait offerte. Bien que quelques études ont été menées durant la dernière décennie sur le coaching en milieu organisationnel (Evers, Brouwers et Tomic, 2006; Kampa-Kokesch, 2001 ; Smither et Reilly, 2001), la grande majorité de ces recherches se sont intéressées à l'efficacité du coaching. À notre connaissance, il n'existe aucune littérature scientifique sur les déterminants de la participation volontaire dans une activité de coaching exécutif.

Les études sur les déterminants de la participation dans des contextes avec d'autres types de formation (Birdi, Allan et Warr, 1997; Maurer et Tarulli, 1994; Noe et Wilk, 1993) suggèrent deux grandes catégories de déterminants soit les déterminants individuels et situationnels. En bref, au niveau des déterminants individuels, les chercheurs ont principalement étudié des variables sociaux-démographiques. À notre connaissance, seule l'étude menée par Noe et Wilk (1993) a examiné une variable de nature psychologique soit la motivation pré-formation. Au niveau situationnel, il n'existe que très peu d'études et certaines ont inclus la variable du soutien du superviseur (Rouiller et Goldstein, 1993; Aguinis et Kraiger, 2009). Dans ce mémoire, nous avons retenu un déterminant dans chaque catégorie soit la motivation

pré-formation (déterminant individuel) et le soutien du superviseur (déterminant situationnel). Ce mémoire constitue donc une étude répliquative des études effectuées dans le domaine de la formation, mais cette fois-ci, dans le cadre spécifique du coaching. Spécifiquement, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante : **Quels sont les liens entre la motivation pré-formation, le soutien du superviseur et la participation de gestionnaires à une intervention de coaching exécutif dans un contexte organisationnel ?**

Au plan théorique, cette recherche offre au minimum deux contributions importantes. Premièrement, selon Couteret et Audet (2008) le coaching est une pratique relativement jeune et peu d'écrits scientifiques portent sur le sujet. Cette recherche permet donc d'avancer les connaissances générales sur le coaching. De plus, comme la majorité des écrits portent sur l'efficacité du coaching (comprendre ici « Est-ce que ça marche? »), cette recherche ajoute encore plus de valeur car elle porte sur le processus ou les facteurs contribuant à expliquer l'efficacité. Deuxièmement, cette étude nous permet de mieux comprendre les liens entre les facteurs individuels et situationnels et la participation dans un contexte de coaching. Il existe déjà des connaissances sur les déterminants de la participation en formation mais pas dans le contexte précis du coaching.

Au plan pratique, cette recherche permet aux organisations de mieux comprendre les facteurs qui influencent le taux de participation des gestionnaires. Sachant l'importance à accorder à chacun des facteurs, la formation pourra être plus efficace, soit en matière de coûts, de la clientèle à cibler et des besoins à combler. À la lumière de nos résultats, les entreprises pourront donc être à même de procéder à un choix de formation de façon plus éclairée.

Ce mémoire est structuré comme suit : le chapitre 2 présente une recension des écrits sur le coaching ainsi que les principales variables à l'étude, soit la participation, la motivation pré-formation et le soutien du superviseur. Le chapitre 3 présente le modèle d'analyse sur lequel nous nous appuyons pour faire cette recherche ainsi que nos hypothèses. Quant au chapitre 4, il expose la méthodologie qui a été utilisée pour mener la recherche et la définition de l'instrument de mesure utilisé pour la collecte des données. Le chapitre 5 est réservé aux résultats et pour terminer, le chapitre 6 présente une discussion, les principales limites de notre étude et des pistes de recherche future.

Chapitre II

Recension des écrits

Dans ce chapitre, nous avons recensé des écrits scientifiques en lien avec notre principale problématique de recherche, soit : **Quels sont les liens entre la motivation pré-formation, le soutien du superviseur, et la participation de gestionnaires à une intervention de coaching exécutif dans un contexte organisationnel ?** Spécifiquement, notre recension porte sur les quatre concepts suivants : le coaching exécutif, la participation, la motivation pré-formation et le soutien du superviseur. Le texte qui suit présente chacun de ces concepts.

2.1 Le coaching exécutif

2.1.1 Définition du coaching exécutif

Déjà présent dans les années quatre-vingt, le coaching exécutif est une méthode de formation qui est aujourd'hui proposée dans plusieurs entreprises. En fait, cette appellation de coaching consiste en une relation entre un apprenant ou coaché et un accompagnateur ou coach. Le coaché, soit celui qui reçoit le coaching, et le coach collaborent afin d'accroître chez le coaché le rendement, la productivité, la qualité de son travail. L'ensemble de ces bénéfices se retrouve du même coup à avoir un impact direct sur l'entreprise (Saks et Haccoun, 2007). Cette méthode peut être qualifiée en quelque sorte de cours accéléré en juste à temps (Peterson, 2002). Le développement de l'apprenant passe par le soutien et par l'expertise que lui transfère son accompagnateur dans une situation de coaching. Au cours des séances de coaching,

les deux parties prenantes se concentrent à améliorer les objectifs prédéterminés par l'apprenant. Il peut s'agir, par exemple, de faiblesses reliées à l'attitude, aux comportements, à la connaissance générale ou à des interrogations (*International Coach Federation*).

Dans la littérature, il existe plusieurs définitions du coaching exécutif. Le Tableau 2.1 présente les plus pertinentes à notre avis.

Tableau 2.1.1.1 : Échantillon de définitions du coaching exécutif

Auteurs de la définition	Définition
Saks et Haccoun (2007)	« <i>Coaching is a training method in which a seasoned employee, usually a manager, works closely with an employee to develop insight, motivate, build skills, and to provide support through feedback and reinforcement.</i> » (p. 190)
Damart et Pezet (2008)	« Le coaching peut être défini comme l'accompagnement d'une personne destiné à favoriser une meilleure expression de ses qualités, de ses ressources ou de ses compétences. » (p. 38)
Fédération Internationale de Coaching (2009)	L'ICF définit le coaching comme un «partenariat avec les clients visant à promouvoir leur créativité et leur capacité à penser dans le cadre d'une procédure les incitant à optimiser leur potentiel personnel et professionnel. » (www.coachfederation.org/francais)
Kilburg (1996)	« <i>Executive coaching is defined as a helping relationship formed between a client who has managerial authority and responsibility in an organization and a consultant who uses a wide variety of behavioral techniques and methods to help the client achieve a mutually identified set of goals to improve his or her professional performance and personal satisfaction and, consequently, to</i>

	<i>improve the effectiveness of the client's organization with a formally defined coaching agreement. » (p. 39)</i>
Douglas et Morley (2000)	<i>«Reduce to its essence, executive coaching is the process of equipping people with the tools, knowledge, and opportunities they need to develop themselves and become more effective (Peterson,1996). Executive coaching involves the teaching of skills in the context of a personal relationship with the learner, providing feedback on the executive's interpersonal relations and skills (Sperry, 1993). An ongoing series of activities tailored to the individual's current issues or relevant problem is designed by the coach to assist the executive in maintaining a consistent, confident focus as he or she tunes strengths and manages shortcomings (Tobias, 1996). » (p. 40)</i>

En ce qui concerne ce mémoire, nous traitons de la formation de coaching créée spécifiquement pour la clientèle de gestionnaires. C'est pour cette raison que nous avons retenu la définition du coaching exécutif tel que décrit par Douglas et Morley (2000), dans la recherche pour le *Center for Creative Leadership*. Cette définition aborde les bénéfices de cette formation, le contexte dans lequel elle est octroyée ainsi que la méthode généralement employée pour assurer sa diffusion optimale.

Processus du coaching

Nous avons recensé quelques auteurs qui discutent du processus du coaching exécutif en quatre étapes. Ainsi, pour Kiel, Rimmer, Williams et Doyle (1996), le coaching s'effectue comme suit : développer une relation de confiance entre le coach et le coaché, émettre les buts et un processus, établir un plan d'action et finalement établir les recommandations qui vont permettre à l'apprenant de faire des progrès.

Koonce (1994) privilégie, quant à lui, une relation de confiance, la construction d'un plan d'action par les conclusions de l'évaluation à 360 degrés, le travail de collaboration sur les points à changer et pour terminer, une période de suivi afin de voir évoluer le coaché par lui-même.

Dans ce mémoire, nous nous sommes arrêtés sur un processus proposé par Kampa-Kokesch (2001). Ce processus inclut six étapes, soit l'établissement de la relation entre le coach et son coaché, l'évaluation de l'apprenant, la rétroaction sur l'évaluation précédente, la planification, l'implantation, et finalement l'évaluation des progrès effectués ainsi qu'un suivi. Nous allons donc détailler plus spécifiquement chacune de ces étapes.

Premièrement, l'établissement de la relation de confiance. Quand un individu progresse par l'entremise du coaching exécutif, il accepte par le fait même de dévoiler ses faiblesses autant que ses points forts, ce qui demande de l'ouverture d'esprit. Pour le gestionnaire, il est parfois impossible de discuter de ces sujets avec leurs collègues puisqu'ils sont trop délicats ; c'est pour cette raison qu'ils ont besoin d'une opinion à la fois objective et confidentielle (Peterson, 2002).

Deuxièmement, l'évaluation de l'apprenant. Cette étape consiste à avoir des indications sur l'individu. Le coach procédera généralement à une évaluation de son candidat soit par une collecte de donnée, en distribuant des questionnaires, en réalisant des entrevues avec son entourage, par des examens psychologiques ou par l'observation de l'individu dans son emploi au quotidien (Noe, 2003). Il pourra ainsi déceler sur quoi porteront généralement ses interventions afin de faire progresser son coaché.

Troisièmement, la rétroaction à l'apprenant sur les résultats de l'évaluation. Le coach lui transmet par la suite les conclusions de la collecte de données et c'est sur cette base que s'appuiera la prochaine étape. Le coaché apprend par cette rétroaction ce qu'il doit améliorer.

Quatrièmement, il faut planifier. Les deux parties doivent s'entendre sur un bon nombre d'éléments dont l'horaire des rencontres et la durée de ces rencontres, sur l'établissement du plan d'action, sur les objectifs fixés, sur les éléments d'amélioration à prioriser, sur la façon d'intervenir du coach et sur la façon de communiquer entre eux.

Cinquièmement, l'implantation. Le coaché devra mettre en œuvre ce qui est inclus dans le plan d'action, il devra également suivre les conseils de son coach afin d'enclencher le changement. Les rencontres individuelles réalisées par le coach auprès du coaché devraient rendre celui-ci sensible à ses lacunes et lui permettre de progresser.

Sixièmement, l'évaluation des progrès effectués. Comme il est possible avec le coaching de direction de mesurer la performance, les parties prenantes vont procéder à des évaluations de l'apprenant afin d'analyser la progression. À la fin de ces étapes, la relation construite entre le coach et son coaché continue et les deux parties restent en contact et collaborent sur des bases plus flexibles, ce qui contribue en quelque sorte à une formation continue.

Contextes d'utilisation du coaching exécutif

Peltier (2001) décrit quatre contextes dans lesquels le coaching exécutif est employé. Cette technique de développement des compétences est utilisée en général pour des raisons de changement organisationnel, pour le développement de compétences liées

aux transitions individuelles, pour le développement d'habiletés spécifiques ou encore, pour résoudre un problème spécifique.

Lorsqu'il s'agit d'un changement organisationnel, c'est, la plupart du temps, parce qu'il y a eu ou qu'il y aura dans le futur un contexte de fusion et acquisition. Dans une pareille situation, les entreprises doivent transférer des connaissances à leurs gestionnaires dans un court délai et de façon efficace, et c'est ce qui justifie l'utilisation de la méthode du coaching exécutif. Pour ce qui a trait au développement propre à l'individu, la littérature suggère que le coaching exécutif soit octroyé à l'individu au moment où il reçoit une promotion. La personne devrait, dans ses nouvelles fonctions, maîtriser des sujets ou des tâches pour lesquelles il sera moins compétent et c'est pour cette raison qu'il est prescrit de faire appel au coaching.

Dans d'autres cas, les entreprises incluent dans leurs stratégies de développement de leurs ressources le coaching exécutif lorsqu'il est question de leadership (Thach, 1999). Les gestionnaires de direction sont parfois isolés du reste des collègues à cause du type de tâches qu'ils accomplissent. La complexité des dossiers diminue le bassin de personnes à qui il peut se référer afin d'obtenir une opinion (McCafferty, 1996). Les cadres de direction gèrent au quotidien le risque organisationnel et cette situation influence par le fait même l'ensemble de l'entreprise (Thach, 1999). Faire affaire avec un coach permet à la fois d'avoir une expertise qui est peut-être non disponible dans l'entreprise, de pouvoir compter sur un haut niveau de confidentialité, et ce, dans un court délai (Lary, 1997). Le coach donne des conseils, une direction, des éclaircissements et c'est avec ces informations qu'il arrive à former les gestionnaires sur des problématiques spécifiques (Levinson, 1996).

Nous valorisons dans cette recherche l'aspect volontaire des participants. Ce facteur s'applique surtout aux trois premiers contextes d'utilisation soit dans les cas de changements organisationnels, de développement de compétences ou d'habilités spécifiques. Nous postulons que si l'individu est volontaire à ce type de formation, cela aura une incidence positive sur son niveau de participation. De plus, le fait qu'il soit volontaire suggère peut-être que l'individu a pris conscience de ses faiblesses et que c'est pour cette raison qu'il désire se perfectionner.

2.1.2 Études empiriques sur le coaching exécutif

Il existe très peu d'études empiriques sur le coaching dans la littérature scientifique. Le texte qui suit présente de façon structurée trois recensions réalisées il y a quelques années sur le sujet ainsi qu'une étude empirique.

Tableau 2.1.2.1 Étude de Kampa-Kokesch et Anderson (2001)

Question de recherche	« <i>The present review serves as a critique, has a different focus, and adds additional elements to the literature [...] in psychology, training and development, and management in order to determine the viability of executive coaching as a distinct intervention.</i> » (p. 206)
Métho	Ils ont utilisé les articles présents sur diverses bases de données telles que Psyclit, ERIC et Wilson Business Abstracts. Ils se sont également référés à divers livres traitant du sujet.
Résultats	Au moment où l'article fut rédigé, les auteurs avaient recensé principalement trois chapitres de livre, sept études empiriques et une revue de littérature annotée traitant du coaching exécutif. Les sujets que couvraient quelques-unes de ces études empiriques concernaient : 1) les bénéfices dus au coaching, 2) la population des pratiquants, 3) l'efficacité, 4) l'analyse du coach pour ce qui a trait aux pratiques, à l'efficacité et au futur de cette technique, 5) la perception générale du

	<p>coaching exécutif.</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="528 422 1385 894">1) Les résultats de la recherche de Olivero et al. (1997) exposent que les candidats testés sortent de leur expérience avec un sentiment favorable à l'égard du coaching exécutif avec un score de 4,87 sur une échelle à 5 points de Likert. Les connaissances managériales ont, quant à elles, augmenté de 17 % comme suite à la formation ; les formés ont admis avoir amélioré leurs habiletés. L'analyse des données a également permis de démontrer une augmentation de la productivité de 65,6 %.<li data-bbox="528 915 1385 1388">2) En se référant à l'étude menée par Judge et Cowell (1997), on apprend que 45 % des coachs détiennent un doctorat et 90 % une maîtrise soit en administration des affaires ou dans une science sociale. Ils sont composés à 80 % d'hommes âgés de 35 à 55 ans, avec une moyenne de 24 années d'expérience. Faire appel à leurs services peut coûter en honoraires de 75 à 400 \$ l'heure. La plupart des coachs sont membres d'une association et utilisent comme instrument une évaluation de type 360.<li data-bbox="528 1409 1385 1822">3) La recherche de Gegner (1997) conclut que les gestionnaires qui ont participé à l'étude ont vu leur performance s'accroître de 10 à 100 %. Ils mentionnent cependant que la variable du temps est la barrière la plus importante à la formation. À l'unanimité, les gestionnaires ont tous pu observer un impact positif dans leur vie personnelle, dans leurs interactions avec les gens, dans l'équilibre de leur vie, dans leur analyse de hiérarchisation des dossiers et finalement dans la prise de
--	--

	<p>décision.</p> <p>4) Le résultat obtenu par l'étude de Hall et al. (1999) suggère que l'utilisation de coachs provenant de l'intérieur et de l'extérieur obtient le même effet sur l'efficacité de la formation. Les coachs proviennent pour la plupart du domaine de la psychologie ou d'une science qui étudie le comportement. On attend d'eux qu'ils soient honnêtes, qu'ils octroient de la rétroaction, qu'ils contestent les décisions et qu'ils proposent des solutions. Dans le futur, les coachs devront préciser leurs offres de services, être attentifs aux problèmes éthiques potentiels et à la standardisation des honoraires demandés.</p> <p>5) Quant à la recherche réalisée par Garman et al. (2000), ceux-ci arrivent à la conclusion que la perception des gens qui entreprennent une formation du type coaching est à 88 % favorable à y adhérer. Cependant, on y apprend également que la majorité des personnes sondées ne voit pas uniquement des psychologues dans le rôle de coach.</p>
Discussion	<p>Les auteurs ont été motivés à réaliser cette étude vu le manque de données sur le coaching exécutif. Outre les résultats décrits ci-dessus, on y apprend que les trois principales sphères du coaching sont la psychologie, la formation et le développement, et la gestion. Les auteurs tentent également de spécifier les années exactes du commencement de cette pratique, objectif qui n'a pu être atteint pour la raison que le coaching semble exister depuis les années 40, mais ce n'est que récemment que les scientifiques ont documenté cette pratique. Pour expliquer le phénomène du coaching, les auteurs s'appuient sur des statistiques provenant d'études de Hogan et al.</p>

	(1994) et de Kilburg (1997), qui suggèrent que près de 50 % des gestionnaires échouent dans leurs mandats par cause de manque d'outils offerts par l'entreprise qui pourrait ainsi les aider.
--	---

Tableau 2.1.2.2 Étude de Smither et Reilly (2001)

Question de recherche	« <i>In this article [...] we first define coaching and then present a five-stage model of coaching [...] we then discuss each stage in succession</i> » (p. 3)
Métho	Les auteurs ont analysé 17 articles scientifiques qui étaient disponibles sur la base de données PsycInfo en octobre 1999.
Résultats	<p>À la suite de la lecture de l'ensemble des articles scientifiques, les auteurs nous suggèrent ce que devrait être le processus de coaching tout en s'appuyant sur les fondements de cette technique. Ils nous informent également au sujet des facteurs de succès pendant le processus.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1) Établissement de la relation de confiance dans le coaching. Les auteurs mentionnent à quel point cette étape est cruciale pour le bon fonctionnement de cette technique. Ils suggèrent la loi de la réciprocité pour expliquer l'importance d'avoir une relation donnant donnant. • 2) L'évaluation. La littérature suggère en grande majorité l'utilisation d'une évaluation de type 360. Cette évaluation se fait par la distribution de questionnaires ou par l'entrevue de pairs, de gestionnaires et de personnes qui sont sous la direction du gestionnaire évalué. C'est sur cette évaluation que s'appuie le développement du personnel. Pour que cette étape soit réussie, il faut que le formé accepte la différence entre

	<p>comment il se perçoit et comment son entourage le perçoit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3) Planification des buts à atteindre et du développement du coaché. Il semblerait que pour augmenter les chances de réussite du processus, le formé devra se limiter à atteindre deux buts précisément. C'est également à ce moment que le formé écrira ses intentions de réalisation de chacun de ses buts afin d'établir une échéance bien précise en spécifiant le « quand », le « où » et le « comment ». • 4) Implantation. Cette étape est déterminante, puisqu'il y a la notion de changement. Le coaché passe à l'action et il se peut qu'il rencontre de la résistance provenant de son environnement de travail. L'importance d'influencer son milieu semblerait être un élément essentiel au succès, puisque si cette étape échoue, le processus s'arrête à ce moment. • 5) L'évaluation du progrès et de la relation de coaching. C'est en faisant des suivis avec le coaché que l'entreprise peut mesurer l'efficacité de la formation.
Discussion	<p>Cette étude nous apprend les principales étapes du processus par lequel un coaché doit passer. Avec chaque étape vient aussi des conseils afin de s'assurer que chacune d'elles réussissent. L'information qui est présente dans l'étude ci-dessus, nous informe sur les éléments de succès pendant le processus, mais il doit y avoir des éléments inévitables que les coachés doivent avoir avant même de commencer le processus et qui pourraient expliquer le niveau de participation de ces derniers à une formation de type coaching.</p>

Tableau 2.1.2.3 Étude de Jones, Rafferty et Griffin (2006)

Question de recherche	« <i>In this study, we conducted an exploratory study to investigate the influence of executive coaching on managers' flexibility and by doing so, addressed the call to build a solid theoretical and empirical basis for executive coaching research.</i> » (p. 586)
Métho	Les participants provenaient d'un département gouvernemental qui comportait trois filiales et gérait 1700 employés. Au total soixante-sept gestionnaires se sont portés volontaires pour participer à cette étude. Ils furent séparés en trois groupes comprenant douze, onze, et quarante-quatre personnes. Pour avoir recueilli des données sur chacun des candidats, les auteurs ont distribué un outil 360 degré aux employés, aux pairs et aux gestionnaires visant à établir leur profil de forces et faiblesses. Avant, pendant et après la formation coaching, les candidats ont rempli un questionnaire qui traitait des éléments mesurés. Une échelle de type Likert à 5 points a été utilisée dans les mesures.
Mesure	Les auteurs ont mesuré la flexibilité des gestionnaires en général en les questionnant sur ce sujet. Ils les ont également questionné sur leur proactivité, sur leurs habiletés d'adaptation et leur degré de résilience puisque ces variables font partie de leurs définitions de la flexibilité.
Résultats	Il faut mentionner que tout au long du processus, il y a eu une mortalité de données substantielles, ce qui n'a pas empêché les auteurs de réaliser une série de T-Test. L'hypothèse testée a été confirmée, c'est-à-dire que le fait de recourir au coaching exécutif augmente la capacité de flexibilité chez les gestionnaires.
Discussion	Cette étude vient spécifiquement corroborer ce qui est dit dans la littérature mais qui n'avait jamais été prouvé. Les auteurs ajoutent qu'il existe très peu d'études empiriques sur le coaching, la plupart des écrits sont de type recension. La flexibilité est un des bénéfices les plus

	<p>souvent mentionné comme étant résultant au coaching exécutif. On vante dans les écrits l'efficacité de la technique du coaching, ce résultat augmente l'argumentaire dans ce sens. En ayant plus de flexibilité, on suppose que le gestionnaire a plus de temps pour prendre de bonnes décisions, analysées et éclairées qui auront un impact positif sur l'entreprise.</p>
--	--

Tableau 2.1.2.4 Étude de Joo (2005)

Question de recherche	<p>« <i>The purpose of this article is to examine the practice of executive coaching, investigating the useful underlying theories by reviewing previous research.</i> » (p. 464)</p>
Métho	<p>L'auteur a fait sa recherche à travers quatre bases de données dont le Business Source Premier, PsychArticles, Interscience et Science Direct. En tout, 78 articles traitant de coaching et dont le plus vieux datait d'une dizaine d'années ont été sélectionnés. La plupart de ces articles se trouvaient dans le Harvard Business Review et le Consulting Psychology Journal : Practice & Research.</p>
Résultats	<p>Dans cet article, on présente une conception de ce que devrait être un coaching exécutif qui réussit. Dans son concept, l'auteur suggère trois déterminants qui selon lui sont essentiels à la réussite de la formation coaching. Premièrement, il y inclut entre autres les caractéristiques du coach soit; l'intégrité, la confiance, l'expérience et l'importance de son bon jugement. Pour ce qui a trait aux caractéristiques du coaché, on l'évalue par ses traits de personnalité qui inclut sa proactivité et sa motivation qui inclut l'orientation vers l'atteinte d'objectifs. On mentionne également que le coaché doit faire preuve d'ouverture d'esprit afin d'être réceptif à la rétroaction qui lui sera donnée par son coach. Pour terminer le soutien de l'organisation se traduit comme</p>

	<p>étant ; « <i>The more supportive the organization is, the more likely it is that coachees will be open to and accepting of coaching help.</i> » (p. 479) L'auteur donne des exemples du type d'engagement que l'organisation peut réaliser envers ses employés tel; s'assurer que l'alignement du coaching va de pair avec celle de l'entreprise, fournit des outils adéquats afin de faciliter la communication entre les deux parties, émettre des clauses claires quant aux rôles de chacune de ces parties et finalement faire des suivis sur l'aboutissement des objectifs.</p>
Discussion	<p>On parle dans ce texte de déterminants au coaching exécutif à succès, cependant on ne mentionne en aucun moment des conclusions qui s'appuient sur des résultats empiriques. Dans le contexte de notre recherche nous n'incluons pas le coach dans les déterminants. De plus, nous étudions pas de la même façon la motivation du coaché et le support de l'organisation puisque nous avons pas la même définition. Il sera bien alors de tester la motivation pré-formation et le soutien de l'organisation qui se traduit en allouant du temps et des opportunités aux candidats afin qu'ils puissent mettre en application ce qu'ils ont appris au cours de la formation coaching.</p>

2.1.3 Intégration

La plupart des textes que nous avons pu recenser sont des recensions d'écrits. Les auteurs par leurs recherches nous informent entre autres, sur le processus du coaching qui varie peu d'un auteur à l'autre. Par contre on peut ajouter sur ce point l'importance que semble apporter ces derniers à la relation de confiance ainsi qu'au « fit » que doivent avoir le coach et son coaché. De plus, on remarque que dans la majorité des cas d'évaluations, c'est à l'aide du questionnaire de type 360 degré qu'ils ont été réalisés. On nous entretient abondamment des bénéfices retirés suite à la formation de type coaching. Dans les bénéfices les plus souvent présentés dans les

textes on retrouve l'augmentation de connaissances, d'habilités, de productivité et la performance. On y mentionne également que le frein le plus important de la formation est le manque de temps. Les gestionnaires qui doivent investir de nombreuses heures quand ils entreprennent le coaching doivent souvent suspendre le processus pour des causes opérationnelles. Il est également mentionné dans les textes l'importance du profil des coachs, qu'il soit psychologue, entrepreneur d'expérience, détenteur d'un MBA ou d'un doctorat, de l'externe ou de l'interne, il ne semble pas avoir de consensus sur la meilleure solution.

La seule étude empirique que nous avons étudiée portait sur le bénéfice de la flexibilité obtenue suite à la formation coaching. Les gestionnaires provenaient d'un département du gouvernement et ont été interrogés avant, pendant et après la formation. Aucune étude de notre recension n'a examiné les déterminants de la participation au coaching, toutes les études ayant plutôt porté sur son efficacité. Ce mémoire apparaît donc fort pertinent pour combler un vide dans la littérature scientifique.

2.2 La participation

2.2.1 Définition de la participation

Dans ce mémoire, le concept de participation réfère à la participation volontaire d'un gestionnaire à une activité de coaching. Nous n'avons pas trouvé de définition spécifique de la participation dans les écrits scientifiques que nous avons recensés. Les auteurs en parlent toujours comme d'un fait. Dans les études empiriques portant sur la participation en formation, la participation est soit considérée comme une variable indépendante (ex. : plus je participe au coaching, plus j'ai de résultats), soit comme une variable dépendante (ex. : qu'est-ce qui influence la participation ?). Dans ce mémoire, la participation est considérée comme une variable dépendante.

2.2.2 Études empiriques sur la participation

Plusieurs études empiriques ont étudié la participation dans un contexte de formation. Le tableau qui suit en présente quelques-unes. Toutes les études présentées ont considéré la participation comme une variable dépendante.

Tableau 2.2.2.1 Étude de Noe et Wilk (1993)

Question de recherche	« <i>We were interested in determining the factors that influence employees' participation in formal courses, seminars, or programs.</i> » (p. 293)
Métho	Les gens sollicités pour faire cette étude proviennent de trois secteurs différents, soit de la santé, du secteur financier et de l'ingénierie. Un questionnaire regroupant 144 items et portant sur des aspects tels que les caractéristiques personnelles, l'attitude à l'égard de la formation et sur la propension de l'individu à progresser par la formation. Sur 2 200 questionnaires distribués, 1 008 ont été employés pour l'étude. Les chercheurs ont également procédé à des entrevues dans chacune des entreprises afin de déterminer si l'activité de formation était sur une base volontaire ou fortement recommandée.
Variables	L'étude cherche à analyser neuf variables distinctes, soit les caractéristiques des membres dans l'organisation, l'auto-efficacité, les caractéristiques de l'environnement de travail, qui regroupe le soutien social et de l'environnement, l'attitude à l'égard de l'apprentissage, qui regroupe la motivation pré-formation , la motivation à transférer et l'évaluation de la formation, la perception du besoin de formation, qui regroupe l'exploration de carrière, le besoin d'arrimage entre l'employé et la firme, les bénéfices, le nombre de cours, le nombre d'heures et

	finalement les activités futures.
Résultats	Les résultats suggèrent que premièrement, l'attitude et la perception du formé ont un lien significatif avec ses activités de développement . Deuxièmement, la motivation pré-formation a une influence positive sur les retombées de la formation. Toujours relativement à cette même variable, cette dernière pourrait, selon les auteurs, être significativement augmentée par une description réaliste du contenu de la formation ainsi que des bénéfices développés par cette activité. Troisièmement, la perception de l'employé à l'égard de son environnement de travail, soit de la part de ses supérieurs et de ses pairs, a une influence significative sur ses progrès .
Discussion	Dans cet article, les auteurs mentionnent une limite importante, à savoir que les résultats obtenus ne peuvent être généralisables à l'ensemble des entreprises et à l'ensemble des formations. Chaque entreprise étant différente, les variables qui auront un impact sur le développement des compétences agiront différemment également. Par exemple, une firme où d'importantes mesures sont mises en place pour s'assurer qu'un minimum de formation est prodigué aux employés n'aura pas le même résultat pour la variable de la perception de soutien qu'une entreprise où les employés qui suivent une formation sont victimes de moqueries par leur entourage.

Tableau 2.2.2.2 Étude de Tharenou (2001)

Question de recherche	« <i>This study seeks to add to knowledge by assessing how training motivation (both motivation to learn and motivation through expectation) explains participation in training and</i>
-----------------------	---

	<i>development.</i> » (p. 600)
Métho	L'échantillon utilisé pour réaliser cette étude provient d'entreprises du secteur public et privé basées en Australie. L'auteur a pu compter sur 1 705 questionnaires correctement remplis pour alimenter sa base de données. De ses participants, 52 % étaient des hommes et 48 % des femmes, âges en majorité de 25 à 54 ans.
Variabes	Cette recherche visait principalement l'étude de huit variables, soit la motivation pré-formation, la motivation attendue, le défi dans l'emploi, le soutien du superviseur, le soutien de l'organisation, la charge de travail comme barrière, la formation et les progrès de l'individu ainsi que des variables de contrôle.
Résultats	À la suite de son analyse de la base de données, l'auteur suggère qu'il existe un lien direct avec la participation à la formation. Effectivement, la participation semble dans ce cas être influencée par l'environnement de travail , qui inclut le soutien du superviseur (Bs= 0,90 à 0,12) et le soutien de l'organisation (Bs=0,8 à 0,1). De plus, l'auteur ajoute que sur la base d'un calcul de régression, seul le soutien du superviseur a un impact qui détermine si la personne fera une formation ou une activité de développement (B=0,14). « <i>Only for employer support and not for other aspects of the work environment. Employer support for training and development predicted participation in training and development in the next 12 months more for employees higher than lower in motivation as show by the significant interaction terms for motivation through expectation Bs= 0,8, 0,9 and motivation to learn Bs= 0,8, 0,7.</i> » (p. 617)
Discussion	Comme l'étude fut réalisée dans une optique de formation

	générale, il serait appréciable d'évaluer si les déterminants choisis auront le même effet sur la formation de type coaching. Le fait également de connaître ce qui pousse les gens à s'investir dans une pareille formation permettrait aux organisations de s'assurer qu'ils ont les éléments en place avant de commencer la formation pour ainsi optimiser son efficacité.
--	---

Tableau 2.2.2.3 Étude de Lakhdari, Renaud et Morin (2004)

Question de recherche	« <i>The purpose of this study was to investigate the relationship between four socio-demographic and three organizational membership variables and participation in non-mandatory training in an organizational setting.</i> » (p.726)
Métho	Les auteurs sont allés en 1996 dans le secteur bancaire pour recueillir leurs données. Les gens ciblés pour cette étude étaient des gens qui sur une base volontaire, voulaient suivre une formation qui allait se dispenser sur leur temps personnel. Ce n'est qu'en 1998 que les résultats furent compilés.
Variabes	L'étude regroupait sept variables qui pouvaient avoir un lien avec la participation volontaire à une formation. Ces sept variables étaient réparties en deux catégories, à savoir les variables sociodémographiques : l'âge, le genre, les responsabilités familiales et le niveau d'éducation, et les variables qui relevaient de l'appartenance à l'organisation : l'ancienneté, la position hiérarchique et le statut d'employé à temps plein.
Résultats	Les conclusions de l'étude suggèrent qu'effectivement, l'âge a un lien significatif avec la propension à participer à une formation. Cette conclusion se traduit par le fait que plus l'individu est âgé, moins il aura tendance à s'inscrire à une formation volontaire. Les

	<p>auteurs constatent dans les résultats qu'il existe un lien entre la participation à la formation et le sexe du participant, les femmes auraient plus tendance à s'engager dans un processus de formation que les individus de sexe masculin. Contrairement à ce qu'ils avaient établi comme hypothèse, le fait d'avoir des responsabilités familiales ou pas n'aurait aucun lien avec la propension d'un travailleur à suivre une formation. Pour ce qui a trait au niveau d'éducation, ce facteur aurait bel et bien un lien avec la participation, qui se traduirait par le fait que moins une personne est instruite, moins elle sera désireuse d'entamer une formation. La variable de l'ancienneté a une relation non linéaire avec la variable de la participation, ce qui veut dire qu'un individu comptant moins de 21,6 années de service continu pour une organisation, aura une propension plus élevée à participer à une formation qu'un employé comptant plus de 21,6 années de service. Quant aux variables qui concernent la position hiérarchique et le travail à temps plein, les deux n'ont aucun lien significatif avec la participation. Il est donc faux d'affirmer que le fait de participer à une formation a pour effet d'augmenter la position hiérarchique ou que les employés à temps plein sont plus présents en formation que les employés à temps partiel.</p>
Discussion	<p>On comprend, à la suite de la lecture de cette étude, qu'il y a des éléments qui peuvent influencer la participation d'un individu à la formation. Cependant, les résultats ne peuvent s'appliquer dans une formation spécifique comme le coaching, c'est pourquoi il serait pertinent de faire une étude afin de connaître les facteurs qui pourraient affecter la participation des employés à une formation de type coaching.</p>

2.2.3 Intégration

Des trois écrits recensés à propos de la participation, deux ont confirmé la présence d'un lien significatif de l'environnement de travail, qui inclut dans les deux cas le soutien du superviseur, avec la participation aux activités de formation. De plus, l'une d'entre elles a également testé l'attitude face à l'apprentissage, variable qui réfère à la motivation pré-formation, dont les résultats se sont aussi trouvés concluants. La troisième étude quant à elle, a analysé le lien entre des variables sociodémographiques et leurs impacts sur la participation, dont les variables de l'âge et de l'ancienneté – ces deux variables seront incluses comme variables de contrôle dans ce mémoire. Selon les résultats de cette dernière, il y aurait vraisemblablement un impact des deux variables sur la propension de l'individu à vouloir s'investir dans un processus de formation. Comme les résultats des principales variables se sont avérés significatifs dans un contexte de formation en générale, cela nous pousse à croire qu'il serait intéressant d'évaluer les mêmes variables dans un contexte spécifique au coaching exécutif.

2.3 La motivation pré-formation

2.3.1 Définition de la motivation pré-formation

La variable de la motivation est à l'étude dans plusieurs domaines, ce qui par le fait même se traduit par une variété de définitions de cette dernière. À la base, on définit la motivation comme étant un désir qui tend à déterminer le comportement d'un salarié ou un ensemble de facteurs qui incitent le salarié à travailler (Peretti, 2001). D'autres auteurs définissent la motivation comme une motivation à la réussite. Selon eux, cette version se réfère généralement à des personnes qui préfèrent « *challenging tasks and perceive a stronger relationship between their abilities and efforts and their performance* » (Mathieu, Martineau et Tannenbaum, 1993, p. 129).

La littérature en formation quand à elle propose une définition de la motivation qui est « *the direction, effort, intensity, and persistence that trainees apply to learning-oriented activities before, during, and after training.*» (Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 479).

En formation, il y a trois grandes motivations : AVANT (c'est-à-dire la motivation avant d'entreprendre une activité de formation), PENDANT (c'est-à-dire la motivation à investir des efforts durant la formation) et APRÈS (c'est-à-dire la motivation à utiliser, appliquer ce qui a été appris). Dans ce mémoire, nous nous sommes concentrés sur la motivation AVANT et nous l'avons nommée : motivation pré-formation. Dans la littérature anglaise, on réfère souvent à ce concept par le terme *pre-training motivation* (Aguinis et Kraiger, 2009 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001).

La motivation de l'employé doit être présente avant même qu'il ait débuté sa formation, puisque c'est cette motivation qui, nous le présumons, l'engage à y participer. Dans le modèle de transfert des connaissances de Baldwin et Ford (1988) on retrouve la motivation comme composante des variables individuelles. Cette variable aurait un impact sur la propension de l'individu à transférer les acquis reçus. Mais la motivation n'est pas seulement en lien avec la transférabilité des connaissances, elle influence d'autres éléments intrinsèques ou extrinsèques à la personne qui éprouve cette motivation et est influencée par eux.

Sous une autre perspective, Fecteau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudisch, (1995) définissent ce qu'est la motivation de type intrinsèque et extrinsèque en formation :

Intrinsic incentives (the extent to which training meets internal needs or provides employees with growth opportunities), extrinsic incentive

(the extent to which training results in tangible external rewards such as promotion, pay raises, and higher performance evaluations) (p. 3).

Lorsqu'on renvoie à la notion de motivation intrinsèque et extrinsèque, on peut aussi faire mention des bénéfices perçus par l'employé et c'est ce qui le pousserait à adhérer à la formation. Le fait d'être plus polyvalent, d'avoir une plus grande employabilité, d'avoir de meilleurs objectifs et par conséquent d'avoir la possibilité d'être promu, d'être mieux rémunéré peut influencer un candidat.

On retrouve dans la littérature plusieurs autres aspects qui seraient pareillement liés et influenceraient directement la motivation pré-formation. Selon Mathieu et al. (1993), le fait que les individus aient un niveau de motivation élevé les amènerait à préférer des tâches comportant un plus grand défi et ils auraient tendance à percevoir un fort lien entre leurs habiletés, les efforts dispensés et la performance. Une recherche portant sur les impacts des traits personnels sur la motivation à suivre une formation indique que le fait que l'individu éprouve entre autres de l'anxiété, un besoin de dominance ou un sentiment de compétitivité aurait pour effet de diminuer ou d'augmenter la motivation (Colquitt, LePine et Noe, 2000).

Un autre élément à ne pas négliger dans la motivation pré-formation, c'est l'aspect volontaire de la formation. Le fait qu'un individu désire se joindre à une formation de façon volontaire est possiblement un indicateur de sa bonne foi à vouloir entreprendre un programme qui le fera progresser. La littérature suggère que l'apprentissage volontaire réfère à « *engaging the interest, motivation, and participation of employees in learning activities* » (Maurer et Tarulli, 1994, p. 3).

Pour ce qui est du cas particulier de ce mémoire, le personnel de direction à qui on offre du coaching est souvent aux prises avec des horaires très chargés, ne laissant qu'une infime possibilité de réaliser une formation. Le coaching s'effectue généralement hors des heures normales de bureau donc, si un gestionnaire désire s'en

prévaloir, c'est qu'il est conscient du temps et des investissements demandés et on peut présumer que par le fait même, plus il est motivé, plus il désirera participer.

2.3.2 Études empiriques sur la motivation pré-formation

Nous avons déjà présenté dans la section 2.2.2 des études empiriques portant sur le lien entre la motivation et la participation. Les études empiriques ci-dessous portent sur la motivation en formation. L'analyse de ces études nous permet de mieux cerner le concept de motivation.

Tableau 2.3.2.1 Étude de Facticeau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudisch (1995)

Question de recherche	« <i>Examine the extent to which employees' attitudes and beliefs about training influence their pretraining motivation, and their perceptions of the extent to which they are able to transfer training back to their job.</i> » (p. 3)
Métho	L'étude a été réalisée sur 967 gestionnaires et superviseurs de tous les niveaux, employés au gouvernement de l'État du sud-est des États-Unis. Les auteurs ont envoyé un questionnaire (85 items, échelle de Likert à cinq points) à 1 700 gestionnaires et superviseurs, les questionnant sur leurs attitudes envers la formation, sur leurs attitudes individuelles et finalement sur le soutien de leur environnement de travail. Dans ce bassin, on trouve des participants provenant de 37 départements différents. De cet échantillon, 61 % étaient des hommes, la moyenne d'âge était de 45,5 ans, 87 % étaient caucasiens, la moyenne d'années en poste se situait à 6,51 ans.
Variabes	Cette étude s'est intéressée à la motivation pré-formation, la perception de transfert de la formation, la réputation de la formation, la motivation intrinsèque, la conformité, la motivation

	<p>extrinsèque, la planification de la carrière, l'engagement organisationnel, le soutien des employés, le soutien des pairs, le soutien des superviseurs, le soutien des gestionnaires de haut niveau ainsi que les tâches contraignantes.</p>
Résultats	<p>Résultats de l'attitude des participants envers la formation et la motivation pré-formation. La recherche suppose que la réputation de la formation ainsi que la motivation intrinsèque ont un lien significatif avec la motivation pré-formation. Cependant, les auteurs rapportent un lien négatif entre la conformité et la motivation pré-formation. Contrairement à leurs présomptions, la motivation de type extrinsèque s'est révélée non significative par rapport au lien avec celle de type pré-formation.</p> <p>Résultats de l'attitude individuelle des participants et la motivation pré-formation. Les variables étudiées dans cette partie étaient la planification de la carrière et l'engagement organisationnel. Seul l'engagement organisationnel est significativement relié à la motivation pré-formation.</p> <p>Résultats du soutien pour l'apprentissage et le transfert et la motivation pré-formation. Des quatre formes de soutien, seulement celui provenant du superviseur est significativement lié à la motivation pré-formation selon les auteurs. Par contre, la recherche suggère également que le soutien des employés et des pairs est significativement lié au transfert.</p>
Discussion	<p>Dans cette étude, les auteurs ont voulu analyser quels étaient les aspects qui pouvaient influencer la variable dépendante, soit la motivation à suivre une formation. À la suite de la compilation des résultats, les auteurs proposent donc quelques conclusions. Premièrement, plus l'individu perçoit positivement la formation,</p>

	<p>plus il sera tenté d'y participer. Deuxièmement, la motivation intrinsèque est un élément déterminant qui contribue selon les auteurs à la motivation de l'individu à s'engager dans un processus de formation. Plus cette motivation est forte, plus il voudra suivre une formation. Troisièmement, l'étude nous apprend que l'engagement organisationnel influence l'individu quant à son désir de poursuivre une formation. Une organisation qui s'implique dans le développement de son employé envoie comme message qu'elle tient à ce dernier et qu'elle désire le faire progresser afin d'avoir un meilleur rendement dans l'entreprise. Finalement, le soutien du superviseur serait, selon les résultats de la recherche, un point déterminant de la motivation pré-formation. Le superviseur étant le représentant de l'organisation applique les pratiques et politiques prévues par l'entreprise. Comme cette étude fut réalisée pour un contexte général de formation et non un type spécifiquement, c'est pour cette raison qu'il serait pertinent de confirmer ou d'infirmer la valeur de ces liens dans un contexte de formation en coaching.</p>
--	--

Tableau 2.3.2.2 Étude de Colquitt, LePine et Noe (2000)

Question de recherche	« <i>The purpose of this article is to review and integrate this burgeoning literature by taking a first step toward and integrative theory of training motivation.</i> » (p .678)
Métho	<p>Revue de la littérature existante se concentrant sur la motivation et les variables qui influencent l'efficacité de la formation sur la période 1975 à 2000. En tout, 106 articles ont été retenus, soit 44 recherches réalisées dans le domaine organisationnel, 21 dans le domaine militaire et 41 recherches faites en laboratoire.</p> <p>Les auteurs ont aussi réalisé une méta-analyse selon la méthode de</p>

	<p>Hunter et Schmidt (1990). Ils ont mesuré les déterminants de la motivation pré-formation et des répercussions produites et la relation entre la motivation et les répercussions.</p>
Résultats	<p>Pour ce qui a trait à la variable de la motivation à accomplir, cette variable a une relation significativement modérée avec la motivation pré-formation avec un score de $r=0,35$, une relation de faible à modéré avec la variable réaction ($r=0,20$) et la variable de l'auto-efficacité en post-formation ($r=0,22$). Deuxièmement, on relate un score légèrement plus élevé de $r=0,38$ en ce qui a trait à la caractéristique consciencieuse et sa relation avec la motivation. Quant à l'anxiété, cette variable n'a eu que des relations négatives avec la motivation pré-formation et la variable de l'auto-efficacité post-formation ($r=-0,57$). De plus, en relation avec les habiletés acquises, on trouve un score faible à modéré de $r=-0,15$. Pour ce qui concerne l'orientation de carrière, cette variable est de fortement à modérément en relation avec la progression dans l'emploi ($r=0,20$), avec l'engagement organisationnel ($r=0,47$), la planification de la carrière ($r=0,36$) ainsi que l'exploration de la carrière ($r=0,25$). Or, il existe également des liens de fort à modéré entre l'auto-efficacité au moment de la pré-formation, la motivation pré-formation ($r=0,42$), l'auto-efficacité post-formation ($r=0,59$) et finalement avec la possibilité de transférer ($r=0,47$). Cependant, la relation n'est que modérée avec les variables des habiletés acquises ($r=0,32$) et la performance à l'emploi ($r=0,22$). Finalement, le soutien des superviseurs et des pairs ainsi que le fait d'évoluer dans un environnement positif sont tous des éléments qui sont significativement liés à la motivation pré-formation. De son côté, la motivation pré-formation influence à son tour des éléments tels que</p>

	l'apprentissage ($r=0,27$), les habiletés acquises ($r=0,16$) et est fortement en relation avec la possibilité de transfert des acquis .
Discussion	Les résultats de cette étude suggèrent que plus une personne a un grand besoin de progresser, plus elle sera encline à suivre une formation. Les auteurs suggèrent aussi que plus une personne est consciencieuse, plus elle aura tendance à être motivée à entreprendre une formation. Peu importe le niveau d'anxiété vécu par l'individu, cela n'aura pas d'impact sur sa propension à s'engager dans un processus de formation. Ce qui laisse présumer que plus une personne est motivée à apprendre, plus elle participera au processus de formation.

Tableau 2.3.2.3 Étude de Salas et Cannon-Bowers (2001)

Question de recherche	« <i>We focus primarily on the research that is concerned with the design, delivery, and evaluation of training organizations.]...[We first discuss the recent theoretical advancements in training over the past decade. Then we address the relevant research on training needs analysis, including organization, job/task, and person analysis. Following this, we address antecedent training conditions (i.e. pretraining variables) that may enhance or disrupt learning. Next we turn our discussion to research on training methods and instructional strategies.</i> » (p. 473)
Métho	Recension de la littérature scientifique datant de 1992 à 2000 portant sur la formation.
Résultats	Un bon nombre d'études confirment que lorsqu'il y a présence de motivation pré-formation chez un individu qui s'apprête à

	<p>entreprendre une formation, il y a par le fait même un impact sur l'apprentissage d'habiletés, sur la rétention de ces habiletés et sur sa volonté de les mettre en application (Mathieu et al., 1992, Quinones 1995, Tannenbaum et Yukl, 1992). L'auteur mentionne également qu'il serait approprié dans le futur de comprendre davantage la motivation du formé, puisque cette variable serait fortement liée à sa capacité d'apprentissage, au design de la formation et aux résultats produits par cette formation.</p>
Discussion	<p>La motivation du formé semble, par ces conclusions, nous amener à dire que cette caractéristique influence l'avant, le pendant et l'après formation. Son implication, aussi majeure soit-elle, confirme l'importance de s'y intéresser afin de savoir si dans un contexte de coaching exécutif, la motivation aurait de pareils impacts. De plus, comme les coûts reliés à la formation coaching sont importants, il serait pertinent de tester les éléments susceptibles d'influencer le rendement d'une pareille formation.</p>

La récente recension des écrits en formation réalisée par Aguinis et Kraiger (2009) est présentée dans la section 2.4.2.

2.3.3 Intégration

Dans la littérature recensée dans le cadre de cette recherche et qui porte sur la motivation pré-formation deux revues de littérature ont été retenues. L'une d'entre elles arrive à la conclusion qu'il est très important de tenir compte de la motivation, puisque cette variable a un lien direct avec chaque période de la formation soit, avant de débiter, pendant que l'individu la suit et après sa fin. On apprend pourquoi suite à l'autre revue de littérature qui nous informe que la motivation influence directement l'apprentissage, les habiletés acquises et le transfert des acquis une fois la formation

terminée. De plus, dans cette même revue de littérature on y mentionne également les variables qui influencent à leur tour la motivation. Par exemple, un individu qui est fortement orienté vers les objectifs et qui obtient du soutien de la part de son supérieur et de ses pairs aura une motivation plus élevée à s'engager dans une formation. Pour ce qui a trait à l'étude empirique, on y mentionne que la motivation pré-formation dépend de la réputation de la formation qui sera suivie, de la motivation intrinsèque de l'individu ainsi que son engagement envers l'organisation et du niveau de soutien qu'il reçoit. Comme la totalité des recherches étudient la formation en générale et qu'il existe très peu d'études empiriques sur la formation en coaching spécifiquement, c'est pour cette raison que nous avons opté pour procéder à une recherche qui contient certaines des variables nommées précédemment. Comme le modèle fût concluant dans d'autres cas, cela nous laisse présager qu'il en sera de même avec notre recherche.

2.4. Le soutien du superviseur

2.4.1 Définition du soutien du superviseur

Le concept de soutien du superviseur est inclut dans le concept plus large de soutien organisationnel. Eisenberger et al. (2001) suggèrent que le soutien organisationnel, qui inclut le soutien du superviseur, est un indicateur pour les employés que l'organisation donne de la valeur à leur contribution et se préoccupe de leur bien-être. Dans cette portion de chapitre, nous définirons brièvement le soutien organisationnel avant de nous concentrer sur le soutien du superviseur, notre variable d'intérêt.

Le soutien organisationnel

L'organisation est un être à part entière dans la perception des employés. Selon Eisenberger, Huntington, Hutchison et Sowa (1986), on décrit la personnification de l'organisation comme suit :

The organization has a legal, moral, and financial responsibility for the actions of its agents; organizational precedents, traditions, policies, and norms provide continuity and prescribe role behaviors; and the organization, through its agents, exerts power over individual employees (p. 500).

L'organisation elle-même peut donc apporter son soutien à ses employés. En agissant de la sorte, les employés seront à même de constater à quel point l'organisation a ce souci de leur bien-être et de leur réussite. En retour, ceux-ci apporteront leur soutien à l'organisation. Ce fait s'explique par la théorie de l'échange social et de sa norme de réciprocité qui consiste à ce que quand une personne traite bien une autre personne, la norme de réciprocité oblige en retour à un traitement semblable, ce qui profite aux deux parties (Rhoades et Eisenberger, 2002, p. 698).

Le soutien organisationnel se réalise par exemple par les programmes pour les nouveaux employés, par les programmes de formation, par le biais de « *pay and promotion, and access to information and other forms of aid needed to better carry out one's job* » (Rhoades et Eisenberger, 2002, p. 698). La littérature avance qu'il existe plusieurs bénéfices pour l'organisation à entretenir ce type de relation avec l'employé, pour autant qu'il soit perçu par celui-ci et qu'il suffise à ses besoins.

Le soutien organisationnel est également un élément important lorsqu'il s'agit de formation et de transfert des connaissances. La littérature scientifique avance que le soutien provenant de l'organisation influencerait l'individu avant la formation ainsi

qu'après la réalisation de cette dernière (voir Aguinis et Kraiger, 2009; Salas et Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum et Yukl, 1992). Comme l'organisation a un certain pouvoir d'influence sur ses employés, elle serait responsable d'encourager ou de décourager son personnel dans le développement des connaissances et de ses habilités (Cromwell et Kolb, 2004, p. 467).

Soutien du superviseur

On définit le superviseur comme un agent de maîtrise et qui offre un encadrement de proximité (Peretti, 2001). On retrouve entre autres dans ses rôles et mandats le fait qu'il a la responsabilité du climat de travail de ses subordonnés, l'évaluation de ces derniers et la responsabilité du travail fourni. Le superviseur est relié plus précisément au soutien de nature instrumentale, il donne à ses employés des informations relatives à leur tâche ou à la compagnie en général, et assure la rétroaction nécessaire au respect des normes de l'entreprise (Ng et Serensen, 2008). Toujours selon les mêmes auteurs, on attend davantage de soutien du superviseur que des pairs. En se référant à son titre, on peut déduire qu'il a les compétences requises et l'expérience suffisante afin de mener à terme les projets pour lesquels il est sollicité. Il est également généralement identifié comme la personne de référence lorsque survient un problème. La littérature rapporte que le superviseur a le pouvoir d'influencer l'attitude au travail, la communication, la confiance, la satisfaction au travail et la performance (Ng et Serensen, 2008). De plus, il est en relation directe avec ses employés et il peut donc faire une analyse des besoins de formation.

Le superviseur a un rôle important dans la formation de ses employés. En effet, il se doit de bien informer ses employés sur les formations qui pourraient les intéresser (Weiss, Huczynski et Lewis, 1980). Cependant, dans cette recherche, nous ne ciblons que la formation qui est offerte aux gens qui désirent y participer sur une base volontaire ; donc, nous excluons les formations du type obligatoire.

« Puisque le superviseur agit comme un agent de l'organisation, qui a la responsabilité de diriger et d'évaluer la performance de ses subordonnés, les employés perçoivent ses indications comme une preuve de support provenant de l'organisation » (Rhoades et Eisenberger, 2002, p. 700). On peut donc avancer que le superviseur est tel un représentant de l'organisation, qu'il s'assure de faire respecter les normes, politiques, pratiques et objectifs émis par cette dernière.

Un article fait mention d'une étude réalisée par Huczynski et Lewis (1980) qui révèle que le soutien du superviseur est le facteur qui influence le plus l'intention des formés à transférer l'information reçue lors d'une formation. Le superviseur montre son soutien à l'employé en « assistant et en aidant l'employé au cours de sa formation, à définir des objectifs, à tenir compte des nouveaux acquis ou en l'évaluant » (Facteau et al., 1995, p. 5). Les superviseurs qui nuisent au transfert le font en « ne donnant pas les opportunités de mettre en pratique les nouveaux acquis, ils agissent de la sorte par manque de confiance ou par peur devant le changement » (Facteau et al., 1995, p. 21).

2.4.2 Études empiriques sur le soutien du superviseur

Le texte qui suit présente quelques études ayant été réalisées sur le soutien du superviseur dans un contexte de formation.

Tableau 2.4.2.1 Étude de Tannenbaum (1997)

Question de recherche	« <i>Based on existing research and theory, which factors facilitate continuous learning? Based on empirical data from several companies, are there significant differences in learning environments? Do people in different organizations acquire competence through similar sources? What do some learning</i>
-----------------------	--

	<i>environments look like? And finally, collectively, what can a diagnosis of the learning environment reveal about enhancing continuous learning? » (p. 438)</i>
Métho	Entrevues structurées et distribution de questionnaires dans sept compagnies dans les secteurs public et privé. 520 personnes provenant du domaine médical, manufacturier, financier, de l'assurance et militaire ont répondu aux questionnaires.
Variabes	L'opportunité d'apprentissage, la tolérance à l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage, l'affectation du personnel dans un rôle où il ne fait pas d'erreurs, l'attente de hautes performances, l'ouverture à de nouvelles idées, politiques et pratiques valorisant la formation, le soutien du superviseur , l'ouverture des collègues à de nouvelles idées, les contraintes à l'apprentissage, la vision d'ensemble de l'entreprise, la perception de la compétence, le caractère satisfaisant des progrès réalisés et une culture de formation présente dans la compagnie.
Résultats	<p>Les individus qui perçoivent leurs organisations comme donnant aux travailleurs des opportunités d'apprendre, qui supportent la formation par leurs pratiques et politiques, qui sont plus ouvertes aux nouvelles idées et au changement sembleraient retirer une plus grande satisfaction de leur formation.</p> <p>L'étude a également permis de relier positivement la valorisation de la formation par les politiques et pratiques, l'ouverture aux nouvelles idées, aux changements et à la façon dont la formation est perçue dans l'organisation. L'auteur propose dans ses résultats que le fait d'avoir des attentes de haute performance et la perception du soutien de son supérieur immédiat serait directement lié au fait que l'employé aura une perception positive de la formation.</p>

	<p>De plus, « <i>The sources of learning analyses revealed the critical role of supervisors in the development of job-related knowledge and skill. Individuals who attributed a greater percentage of their learning to supervisors reported stronger self-competence, greater satisfaction with development, and believed that training is viewed more positively in their organization.</i> » (p. 445)</p>
Discussion	<p>Dans cette étude, l'auteur nous informe que l'environnement dans lequel les travailleurs évoluent a une influence tangible sur la formation par rapport à la façon dont ils les utiliseront dans leur travail. Le but de cette recherche est de voir à quel point l'environnement de travail peut conditionner le comportement des employés. Il définit la notion d'environnement de travail comme étant des aspects physiques, sociaux et psychologiques qui conditionnent l'expérience de travail de l'individu. C'est dans la partie expérience d'apprentissage qu'est inclus le cycle d'apprentissage et que l'on retrouve les variables se rattachant à l'environnement. On y mentionne également le cycle de la motivation pré-formation, de l'application et de la reconnaissance. L'auteur avance que si une des variables est manquante, cela aura pour effet de rendre l'apprentissage dysfonctionnel puisqu'il y aura des barrières au transfert. Ces barrières peuvent être diminuées par différents moyens comme par le fait que la personne est affectée à un poste où elle peut utiliser ses acquis, s'assurer que l'erreur est tolérée et que les responsabilités ainsi que le niveau de performance soient assez hauts pour que la personne continue de progresser. Il faut également que les contraintes soient identifiées et minimisées, que les nouvelles idées soient valorisées, que les superviseurs et les pairs soient coopératifs et finalement, que l'organisation ait des</p>

	<p>politiques et pratiques qui encouragent l'utilisation des informations acquises en formation.</p> <p>Selon l'analyse des données collectées, les individus qui sentent que leurs organisations leur octroient des opportunités de progresser, qu'elles ont des pratiques et des politiques en place quant à la formation, qu'elles sont ouvertes au changement et aux nouvelles idées, qu'elles envoient comme message aux employés que la formation est positive, ont plus de chance d'être satisfaits par rapport à leur formation. De plus, si l'on ajoute les éléments tels que le haut niveau de performance et de responsabilité et un fort soutien du superviseur, cela contribue chez l'employé à avoir une perception positive de la formation. Pour conclure cette étude, l'auteur suggère que :</p> <p><i>« Supervisors play the key role in enhancing or hindering continuous learning. The role supervisors play and their relative strength in fulfilling that role have important implications for continuous learning...[supervisors acted as coaches and served as a linchpin of individual and organizational learning] »</i> (Tannenbaum, 1997, p. 448).</p>
--	--

Tableau 2.4.2.2 Étude de Rouiller et Goldstein (1993)

Question de recherche	« <i>The present study attempts to explore the issue of organizational transfer climate.[...] It is hypothesized that the more positive the organizational transfer climate, the more likely it is that trainees will transfer key behaviors to the job that have previously been learned in training.</i> » (p. 379)
Métho	Enquête par questionnaire dans une grande chaîne de restauration

	<p>rapide désignée comme <i>ABC Foods</i>, comptant plus d'une centaine de franchises situées dans les grands centres. Dans chaque franchise, on retrouve un gestionnaire et deux assistants. En tout, 102 assistants ont suivi une formation de neuf semaines en classe et sur le lieu de travail, portant sur l'administration et le service à la clientèle.</p>
Variables	<p>Le climat (qui inclut le soutien du superviseur), l'apprentissage, le comportement lié au transfert, la performance à l'emploi et la performance de l'unité.</p>
Résultats	<p>Par les résultats obtenus, les chercheurs suggèrent que plus une organisation a un climat positif, plus l'employé va montrer un comportement positif à l'égard de la formation. L'apprentissage et le climat dans l'organisation expliquent 54 % de la variance en ce qui a trait au comportement. De plus, les statistiques observées laissent présager que les <i>situational-cues</i> sont des éléments qui prédisent le niveau du comportement de transfert. Ensemble, ils expliquent 36 % de la variance.</p>
Discussion	<p>Une des hypothèses à l'étude est la présomption que : « plus l'environnement organisationnel est positif, plus le formé aura un comportement adéquat. » Les auteurs testent également le lien entre la formation et la performance avec l'hypothèse suivante : « Le formé qui transfère plus dans son emploi au quotidien va aussi être évalué avec un plus haut taux de performance. » (Rouiller et Goldstein, 1993, p. 386)</p> <p>Les résultats obtenus lors de l'analyse démontrent que si l'on prend les connaissances et l'environnement de transfert, où le soutien du superviseur se retrouve, et qu'on les met ensemble, cela permet d'expliquer 54 % de la variance attribuable au comportement de</p>

	<p>transfert des acquis. Or, les auteurs avancent sur le même point que plus l'organisation entérine une position positive envers l'application de la formation reçue, plus les superviseurs auront tendance à faire montre à leurs subalternes du même comportement. Pour ce qui est de la seconde hypothèse, qui relie le transfert et la performance, les résultats ne sont pas significatifs quant à l'évaluation précise de cette performance. Les auteurs réitèrent l'importance à accorder à l'environnement et au fait qu'il soit positif afin d'assurer la viabilité des compétences acquises lors d'une séance de formation.</p>
--	--

Tableau 2.4.2.3 Étude de Aguinis et Kraiger (2009)

Question de recherche	« <i>in this review we first describe the benefits of the training for various stakeholders and the discuss how training can be designed, delivered, and evaluated so that these benefits are maximized</i> » (p. 452).
Métho	Cette étude analyse près de 600 textes liés au sujet de la formation provenant d'articles scientifiques, de livres et de chapitres de livres et couvrant entre autres les domaines de la psychologie et de la gestion des ressources humaines.
Résultats	À la suite de l'analyse de la littérature recensée, les auteurs suggèrent que la motivation pré-formation est prédite par certains facteurs, dont l'environnement de travail qui inclut la perception de soutien . Les auteurs font part des conclusions d'une recherche réalisée en 2004 auprès de constructeurs automobiles et qui mentionne que la perception de soutien serait un facteur prédictif à la fois de la capacité de transférer, de la motivation ainsi que de la performance de la formation. Les auteurs observent cependant qu'il

	<p>n'existe pas de consensus dans la littérature quant aux effets spécifiques du soutien du superviseur versus le soutien des pairs, c'est-à-dire que certaines études ont des résultats positifs reliés au soutien des pairs et que d'autres présentent des résultats contraires. On explique cette situation grâce à un texte de Pidd (2004) qui suggère à son tour que l'employé percevra davantage le soutien du groupe auquel il s'identifie et c'est pour cette raison que dans certain cas, un type de soutien semble influencer plus que l'autre.</p>
Discussion	<p>Les auteurs soutiennent dans cette étude que certains facteurs requièrent une attention particulière pour maximiser les bénéfices provoqués par la poursuite d'une formation. Selon eux, les organisations doivent tenir compte de la motivation du formé et du soutien qu'octroie l'entreprise tout au long du processus de formation. Ils ajoutent que malgré le contexte économique des coupures dans le domaine de la formation auraient un impact majeur à long terme sur la progression de la firme puisque la formation impacte directement la performance individuelle qui affecte à son tour la performance de l'équipe qui a une incidence sur la rentabilité de l'organisation.</p>

2.4.3 Intégration

Les écrits consultés qui traitent du soutien du superviseur concluent que l'impact de cette variable est significatif : cette dernière influencerait la satisfaction de la formation, la perception de la formation, la motivation pré-formation et serait aussi un prédicteur des acquis transférés dans l'emploi au quotidien ainsi que de la performance de l'individu. Les organisations soutiennent leurs employés lorsqu'il est clairement établi dans les pratiques et politiques que cette dernière encourage ses employés à se former. On apprend également dans les études empiriques qu'une

entreprise qui a de hautes attentes vis-à-vis la performance augmentera du même coup la perception positive de la formation. Les textes ont pour la plupart validé au moins deux des variables de notre modèle, ce qui nous pousse à croire que nous avons un bon choix de variables. Comme toutes les recherches faites touchent la formation en générale et que les résultats concernant le soutien du superviseur sont concluants, nous allons tester dans ce mémoire si de pareilles constatations sont possibles dans le cas spécifique du coaching exécutif.

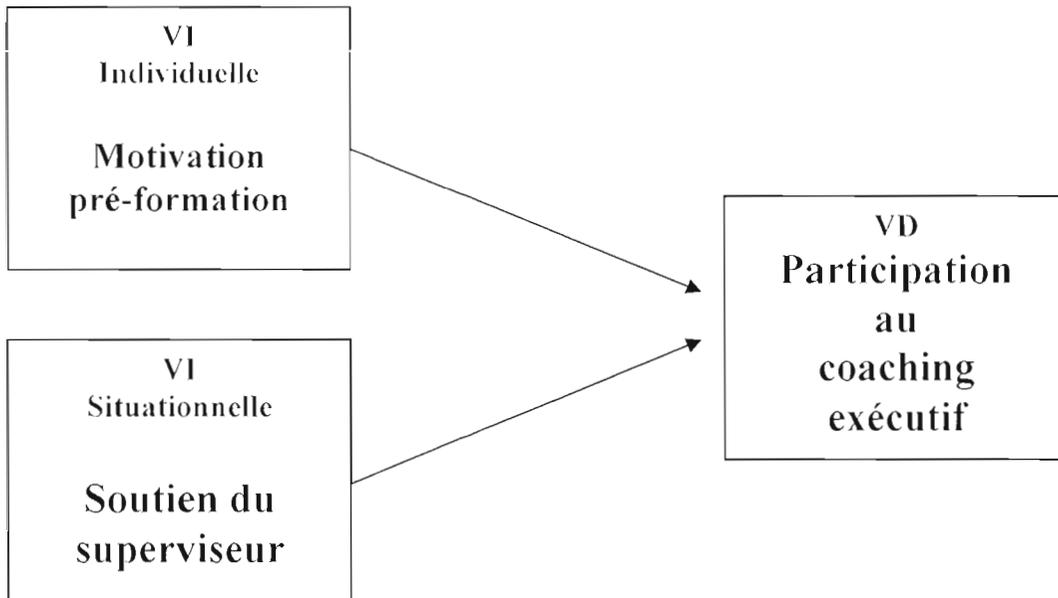
Chapitre III

Modèle d'analyse

3.1 Le modèle d'analyse

La présente recherche investigate le lien entre la motivation pré-formation, le soutien du superviseur ET la participation au coaching exécutif. La Figure 1 illustre le modèle d'analyse reflétant cette question de recherche.

FIGURE 3.1.1
Modèle d'analyse



Malgré les diverses conclusions de recherches antérieures qui confirment l'existence d'un lien positif entre les variables de motivation pré-formation, du soutien du superviseur avec la participation aux activités de formation, rien jusqu'à ce jour n'a été prouvé à notre connaissance en ce qui a trait au coaching spécifiquement. De plus, bien que les études antérieures démontrent que plusieurs variables liées à l'individu, à la situation ou au *design* de la formation influencent plus ou moins la participation dans le cadre des formations de type traditionnel, cela nous pousse donc à vouloir tester ce modèle sur la formation de type coaching.

Pour cette recherche, nous nous sommes basée sur le modèle élaboré par Baldwin et Ford (1988), qui porte sur les facteurs qui influencent le transfert des connaissances. Les caractéristiques propres à l'individu, la conception de la formation à laquelle l'individu participe et l'environnement dans lequel il travaille sont des éléments dont il faut tenir compte pour arriver au succès de la formation. Nous nous sommes cependant concentrés seulement sur deux de ces trois aspects, soit les caractéristiques propres à l'individu qui comportent la motivation pré-formation et l'environnement de travail qui inclut le soutien du superviseur.

La variable dépendante

Comme nous l'avons stipulé dans le précédent chapitre, il n'existe pas à notre connaissance de définitions précises et spécifiques de la participation au niveau conceptuel. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons conceptualisé la participation comme une présence à une activité de formation et non pas comme une participation active de la personne durant une activité de formation. Nous avons tout de même lu dans la littérature que cette variable était utilisée soit comme variable indépendante, soit, comme dans le cas de la présente recherche, comme variable dépendante. La majorité des textes recensés pour cette étude portait sur ce qui influence le niveau de

participation des futurs formés, il va de soi qu'aucun d'entre eux ne traitait spécifiquement de formation de type coaching exécutif. Selon les auteurs Noe et Wilk (1993), l'auto-efficacité, les caractéristiques de l'environnement de travail, l'attitude du participant à l'égard de l'apprentissage, la perception des besoins de progresser, les bénéfices ainsi que les caractéristiques personnelles des individus seraient liés à la participation de ces derniers à une formation.

Pour ce qui a trait à l'étude de Tharenou (2001), elle se concentre sur la relation entre la motivation et la participation à la formation ou toutes autres activités de progression. L'auteur mesure donc la variable de la participation avec le nombre d'heures que les candidats ont cumulées sur une période précise. Selon ses analyses, il conclut que le critère le plus important qui peut expliquer la participation est le soutien du supérieur.

Pour terminer, l'étude de Lakhari et al. (2004) traite des variables de type sociodémographique telles que l'âge, le genre, les responsabilités familiales, la scolarité ainsi que des variables liées à l'emploi comme l'ancienneté, le niveau hiérarchique et le statut d'emploi. Pour les auteurs, l'ensemble de ces facteurs serait lié à la participation des gens au processus de formation.

Tel que l'indiquent les informations présentées aux tableaux 3.1.1 à 3.1.3, les études empiriques ont principalement mesuré la participation, la motivation pré-formation et le soutien du superviseur à l'aide de ces items.

TABLEAU 3.1.1
MESURES DE LA PARTICIPATION

Auteur(s)	Items utilisés
Noe et Wilk (1993)	“Number of hours: one item was included to determine how much time respondents spend in training and development activities per year” (p.294)
Tharenous (2001)	“The score averaged participation in 23 activities, from none (0) to five or more times (5), in the previous 12 months” (p.605)
Lakhadari et al (2004)	Si une personne s’est inscrite à la formation disponible.

Les variables indépendantes

Tel que mentionné précédemment, la motivation pré-formation et le soutien du superviseur sont deux variables souvent étudiées comme variables indépendantes pour expliquer la participation à une formation. Dans les écrits recensés pour cette étude, à chaque fois qu’il y avait présence de ces variables, le résultat était significatif et positivement relié avec la participation. C’est pour cette raison que nous trouvons pertinent d’expérimenter ces liens avec la formation de type coaching. Nous prévoyons donc que, malgré le fait que la formation soit spécifique, nous observerons les mêmes impacts sur la participation.

TABLEAU 3.1.2
MESURES DU SOUTIEN

Auteur(s)	Items utilisés
Noe et Wilk (1993)	“The scale measures respondents’ perceptions from 1, strongly disagree to 7, strongly agree of their supervisor’s and peers’ support for their participation in training and development, and development and use of skills. (My manager is supportive of my efforts to acquire new knowledge and skills)” (p.294).
Tannenbaum (1997)	“ Most item based on a 7 point Likert-type scale, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (7). My supervisor typically meets with they learned” (p.442).

TABLEAU 3.1.3
MESURES DE LA MOTIVATION PRÉ-FORMATION

Auteur(s)	Items utilisés
Noe et Wilk (1993)	“Unless other wise indicate, a 5 point response scale was used for all items, with (1)= strongly disagree and (5)= strongly agree. Seven items were included to asses respondents’ motivation to development activities on the job; e.g., “Before I attend training programs I usually consider how I will use the content of the program”” (p.294).
Facteau et, <i>al</i> (1995)	“Responses to all of the items on the questionnaire were made on five point Likert-type scales (1) strongly disagree, (5) strongly agree. I try to learn as much as I can from training courses” (p.8).

Il est important de noter que dans le cadre de ce mémoire, nos analyses reposent sur des données secondaires. Donc, aucun instrument ne fût développé à l'aide des connaissances sur les mesures existantes.

3.2 Les hypothèses de notre étude

En lien avec le modèle d'analyse précédemment expliqué, nous avançons les deux hypothèses suivantes :

H1 : La motivation pré-formation est associée positivement et significativement à la participation au coaching de direction.

H2 : Le soutien du superviseur est associé positivement et significativement à la participation au coaching de direction.

Chapitre IV

Méthodologie

Il nous apparaît important ici de préciser que ce mémoire repose sur des données secondaires recueillies dans le cadre d'une étude empirique réalisée par le professeur Louis Baron en collaboration avec la professeure Lucie Morin, tous deux à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM. En conséquence, toute l'information contenue dans les sous-sections suivantes est relative à cette étude avec données primaires.

4.1 Le terrain

L'étude empirique réalisée par Baron et Morin s'est déroulée dans une grande entreprise canadienne du domaine manufacturier. Les données furent collectées en 2006. L'entreprise a ciblé ses gestionnaires de premier et deuxième niveau afin de leur proposer un programme de développement de leurs compétences en leadership qui incluait entre autres la formation des subordonnés, la communication et la gestion des résultats. En tout et pour tout, ce programme s'échelonnait sur une période de huit mois et comprenait trois méthodes de formation, soit des séminaires magistraux, des groupes de codéveloppement et du coaching exécutif. Les séminaires magistraux étaient constitués de journées de classe, et ce, à raison d'une par mois. Les participants étudiaient les différentes compétences de gestion à développer. Le codéveloppement de groupe se déroulait à raison d'échanges d'une durée de quatre heures sur une base mensuelle. Enfin, le coaching exécutif permettait une fois par deux semaines aux participants de recevoir les conseils d'un coach interne pour une séance d'une heure et quart. Les participants pouvaient également,

tout au long du processus, compléter un journal de bord disponible sur Internet pour ainsi constater la progression de l'enseignement qu'ils recevaient.

4.2 Les participants

Les gestionnaires qui se sont vu offrir le programme de développement des compétences étaient tous des gestionnaires de 1^{er} et 2^{ème} niveau. Le Tableau 4.2.1 présente le détail de leurs caractéristiques sociodémographiques.

TABLEAU 4.2.1
CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS

Nombre de répondants	<ul style="list-style-type: none"> • 73
Sexe des répondants	<ul style="list-style-type: none"> • Hommes : 85 % • Femmes : 15 %
Âge des répondants	<ul style="list-style-type: none"> • De 25 à 30 ans : 12 % • De 31 à 35 ans : 30 % • De 36 à 40 ans : 21 % • De 41 à 45 ans : 18 % • De 46 à 50 ans : 19 %
Scolarité des répondants	<ul style="list-style-type: none"> • Secondaire : 11 % • Collégiale : 26 % • Baccalauréat : 48 % • Maîtrise/Doctorat : 15 %
Ancienneté des répondants	<ul style="list-style-type: none"> • Moins de 5 ans d'ancienneté : 26 % • De 6 à 10 ans d'ancienneté : 33 % • De 11 à 15 ans d'ancienneté : 18 % • De 16 ans d'ancienneté et plus : 23 %

4.3 La procédure de collecte de données

La collecte de données effectuée par les chercheurs reposait sur deux questionnaires. Dans le cadre de ce mémoire, seul les données recueillies par le questionnaire #2 ont été utilisées. Ce questionnaire a été distribué environ à mi-parcours du programme de développement. Les participants avaient donc déjà eu dans certains cas l'occasion de recevoir un peu de coaching. Le questionnaire #2 mesurait entre autres la motivation et la perception de soutien du superviseur.

4.4 Les mesures

Motivation pré-formation : Cette variable indépendante a été mesurée à l'aide d'items provenant d'une version française du *Learning Transfert System Inventory* ou LTSI (Holton, Bates, Seyler et Carvalho, 1997). Cet outil standardisé compte 89 questions réparties sur sept pages. Dans le cadre de la recherche menée par Baron et Morin, il a été distribué aux participants dans son intégralité sans n'y avoir apporté aucune modification pour ainsi s'assurer de l'intégrité et de la validité de l'instrument. Le LTSI mesure différents éléments qui entrent en relation lorsqu'une personne s'apprête à suivre une formation, est dans une formation ou a reçu dans le passé une formation. Le questionnaire couvre seize variables dont onze sont propres à la formation en tant que telle et cinq autres qui traitent de facteurs propres à l'individu. Spécifiquement, quatre items du LTSI portent sur la motivation. Il s'agit des éléments suivants :

- La formation va accroître ma productivité personnelle ;
- Quand je quitte la formation, je meurs d'impatience de retourner au travail afin d'essayer ce que j'ai appris ;
- Je crois que la formation va m'aider à mieux faire mon travail actuel ;

- Je suis enthousiaste à l'idée d'essayer d'utiliser mes nouveaux apprentissages dans mon activité professionnelle.

Ces quatre questions ont été mesurées avec une échelle de Likert de 5 points allant de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord ». Les résultats de l'analyse de fiabilité avec SPSS indiquent une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,822). Pour nos analyses statistiques, nous avons utilisé la moyenne des quatre items précédemment énumérés.

Soutien du superviseur : Cette variable a également été mesurée à l'aide d'items provenant du LTSI. Spécifiquement, nous avons utilisé les six items suivants :

- Mon supérieur s'entretient régulièrement avec moi afin de traiter les problèmes que je suis susceptible de rencontrer lors de mes tentatives d'application de ce que j'ai appris en formation ;
- Mon supérieur s'entretient avec moi afin de discuter de manières d'appliquer, dans mon activité professionnelle, ce que j'ai appris en formation ;
- Mon supérieur montre de l'intérêt pour ce que j'apprends en formation ;
- Mon supérieur me fixe des objectifs qui m'encouragent à appliquer, dans mon activité professionnelle, ce que j'ai appris en formation ;
- Mon supérieur me félicite pour mon travail lorsque j'utilise ce que j'ai appris en formation
- Mon supérieur m'aide à fixer des objectifs réalistes de performance basés sur ce que j'ai appris en formation.

Tout comme pour la motivation, les items portant sur le soutien ont été mesurées avec une échelle de Likert de 5 points allant de « fortement en désaccord » à « fortement d'accord ». Les résultats de l'analyse de fiabilité avec SPSS indiquent

une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,845). Pour nos analyses statistiques, nous avons utilisé la moyenne des six items précédemment énumérés.

Participation aux séances de coaching : Pour ce qui est de notre variable dépendante, elle a été mesurée par le nombre de rencontres de coaching auxquelles les gestionnaires ont participé. Il s'agit donc d'une variable de type continue. Cette information a été fournie aux chercheurs Baron et Morin par l'organisation où la recherche s'est déroulée. Les données ont été recueillies sur une période de huit mois environ. La participation était volontaire, aucun gestionnaire n'étant obligé de participer au coaching. Tous étaient plutôt encouragés à participer puisque ce type d'activité était bénéfique pour leur développement.

Chapitre V

Les résultats

5.1 Analyse descriptive

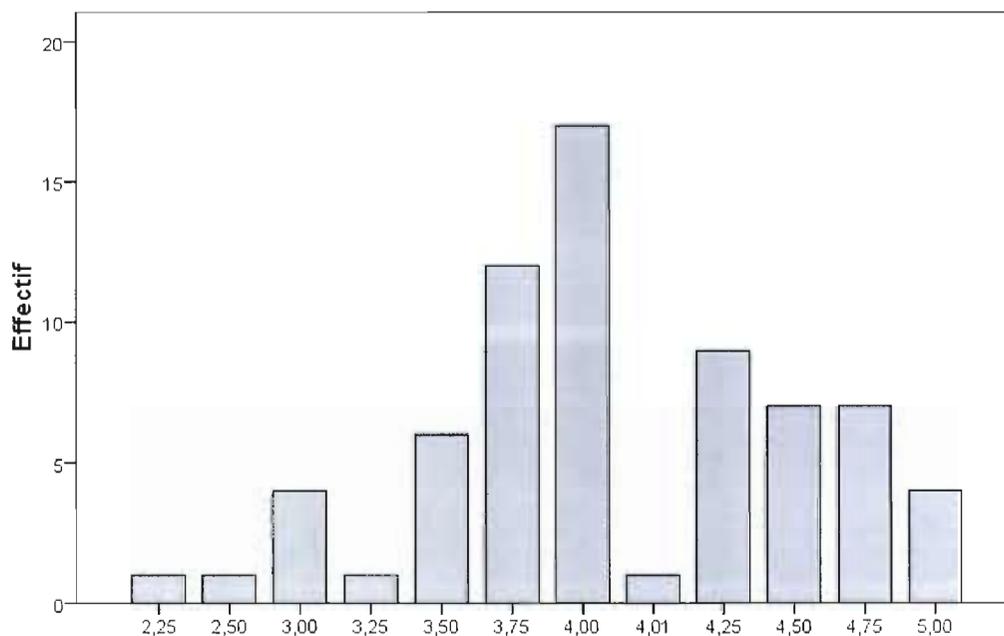
Le Tableau 5.1.1 présente les statistiques descriptives des trois variables à l'étude, soit la motivation pré-formation, le soutien du superviseur, et la participation aux séances de coaching. Ces statistiques de type descriptif rendent les observations faites plus faciles à comprendre et permettent également de tirer les caractéristiques essentielles qui sont comprises dans une masse de données (Baillargeon, 2001). Plus précisément, ce tableau expose les différentes informations portant sur le nombre de répondants, le score minimum et maximum, la moyenne, la médiane, l'écart-type, l'asymétrie et l'aplatissement. En bref, les résultats du Tableau 5.1.1 indiquent que nos variables ne causent pas problème et qu'en conséquence, nous pouvons poursuivre nos analyses. Tous les résultats de nos analyses statistiques peuvent être consultés en annexe.

TABLEAU 5.1.1
STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES VARIABLES À L'ÉTUDE

	N	Min.	Max.	Moy.	E.T.	Médiane	Asymétrie		Kurtosis	
								Erreur std		Erreur std
Motivation	70	2,25	5,00	4,01	,56927	4	-,574	,287	,817	,566
Soutien du superviseur	69	1,33	5,00	3,03	,72232	3	,363	,289	,422	,570
Participation	73	1	11	5,34	2,050	5	,110	,281	-,126	,555

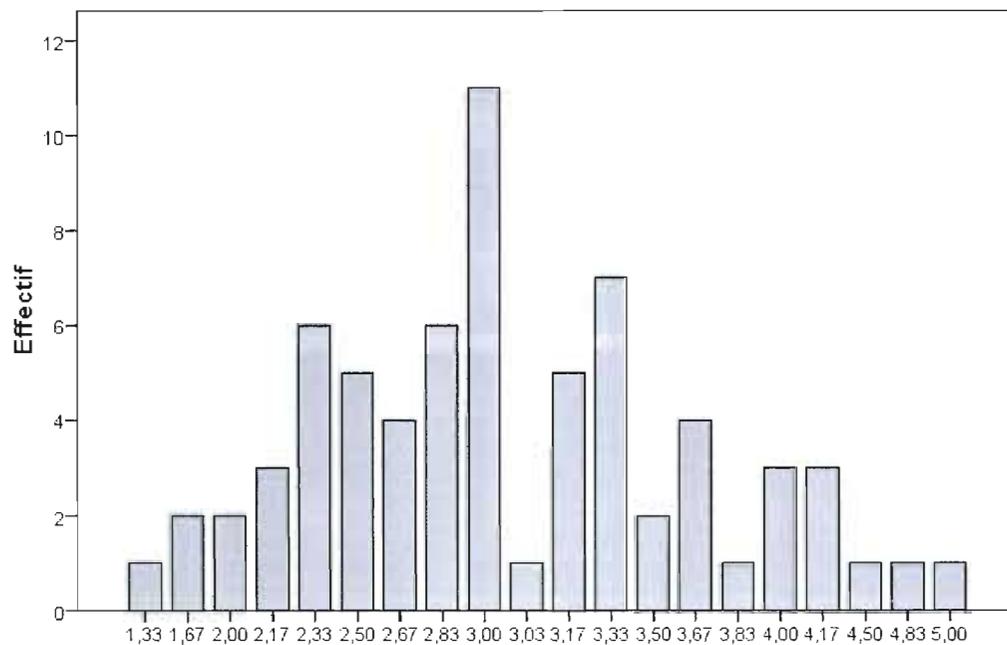
Motivation pré-formation : Les gestionnaires ayant participé à notre étude ont obtenu une moyenne de 4,01 pour les 4 items de l'échelle de motivation ($\sigma = 0,57$). La Figure 5.1.1 présente la répartition des scores individuels des gestionnaires. On remarque une distribution des données assez symétrique; la médiane et la moyenne sont quasi les mêmes. De plus, nous pouvons ajouter que notre courbe est de type mésocurtique puisqu'elle s'apparente à une courbe normale.

FIGURE 5.1.1
DISTRIBUTION DES SCORES INDIVIDUELS
DE LA MOTIVATION PRÉ-FORMATION



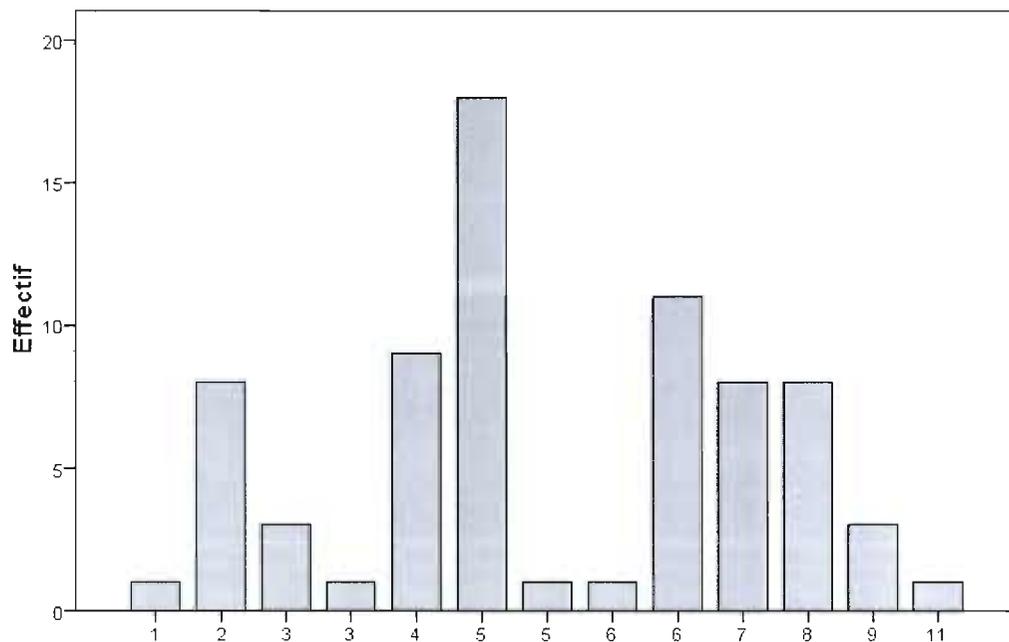
Soutien du superviseur : En second lieu, nous avons analysé les données en regard la perception de soutien du superviseur. La moyenne des participants ayant répondu aux six items de notre échelle de soutien du superviseur est de 3,02 avec un écart-type de $\sigma = 0,72$. La Figure 5.1.2 présente la répartition des scores de chaque gestionnaire quant à leur perception du soutien provenant de leur superviseur. Notons que la distribution est relativement symétrique, cependant la forme de la courbe est aiguë, c'est-à-dire que la valeur voisine à la valeur centrale diffère peu de cette dernière.

FIGURE 5.1.2
DISTRIBUTION DES SCORES INDIVIDUELS
DU SOUTIEN DU SUPERVISEUR



Participation aux séances de coaching : La Figure 5.1.3 présente la répartition des scores individuels de la participation. Les résultats indiquent que les gestionnaires ont assisté en moyenne à 5,34 séances sur une possibilité de 14 avec un écart-type de $\sigma = 2,05$. Les résultats indiquent aussi que le mode est égal à 5, ce qui démontre que c'est cette valeur qui est la plus fréquente dans les scores individuels. La variable de la participation est la variable qui présente le plus grand écart-type en comparaison avec la motivation pré-formation et le soutien du superviseur. La courbe présente une distribution à peu près normale des données.

FIGURE 5.1.3
DISTRIBUTION DES SCORES INDIVIDUELS
DE LA PARTICIPATION



5.2 Analyses statistiques

Dans ce mémoire, nous avons deux hypothèses à vérifier, soit :

H1 : La motivation pré-formation est associée positivement et significativement à la participation au coaching de direction.

H2 : Le soutien du superviseur est associé positivement et significativement à la participation au coaching de direction.

Afin de tester ces deux hypothèses, nous avons choisi de réaliser une analyse de corrélation. Le coefficient de corrélation de Pearson est une mesure d'association linéaire. On dit qu'il y a corrélation entre deux variables observées sur les éléments d'une même population lorsque les variations des deux variables se produisent dans le même sens -lien positif- ou lorsque les variations sont dans le sens contraire -lien négatif (Baillargeon, 2001). Dans notre étude, nous avançons qu'il y a une relation linéaire positive entre chacune de nos variables indépendantes, soit la motivation pré-formation et le soutien du superviseur, et notre variable dépendante, soit la participation au coaching. Donc, le choix du test de Pearson est approprié. Le Tableau 5.2.1 présente les résultats de notre analyse de corrélation.

TABLEAU 5.2.1
CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES À L'ÉTUDE

	Motivation à apprendre	Soutien du superviseur	Participation
Motivation pré-formation σ (bilatéral) N	1 70		
Soutien du superviseur σ (bilatéral) N	0,270* 0,025 69	1 69	
Participation σ (bilatéral) N	-0,069 0,568 70	0,246* 0,041 69	1 73

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Contrairement à nos attentes, les résultats de l'analyse de corrélation indiquent que la variable de la motivation pré-formation n'est pas liée significativement avec la participation aux séances de coaching; notre hypothèse H1 est donc infirmée. Ce résultat suggère que peu importe la motivation pré-formation du gestionnaire qui a entrepris le programme de développement des compétences proposé par l'organisation, cette motivation pré-formation n'a pas de lien avec sa participation aux séances de coaching. Ce résultat est d'autant plus surprenant si l'on considère la littérature recensée au chapitre II qui indiquait un lien positif entre ces deux variables. Toutefois, ces liens significatifs ont été trouvés dans d'autres contextes de formation que le coaching.

Il y a là une explication possible à notre absence de résultat significatif: dans la présente recherche, nous avons ciblé les gestionnaires et cette clientèle évolue dans un contexte particulier. Les gestionnaires font face au quotidien à plusieurs contraintes, soit l'obligation de participer à de multiples réunions, conférences et dîners d'affaires qui retardent ainsi leur travail et qui alourdissent leur charge de travail. Il serait alors vraisemblable, en considération de ces facteurs, de penser que malgré leur motivation pré-formation, ils ne participent pas à cause de ces contraintes et par manque de temps.

Pour ce qui a trait à la deuxième variable, soit la variable du soutien du superviseur, les résultats indiquent un lien positif et significatif avec la participation aux séances de coaching. L'hypothèse H2 est donc confirmée. Ce résultat suggère que plus un gestionnaire se sent soutenu par son supérieur, plus il aura tendance à participer à la formation de type coaching proposée.

Le fait que le lien entre le soutien du superviseur et la participation aux séances de coaching soit significatif vient corroborer ce qui a été suggéré par la littérature revue au chapitre II. En effet, on observe une corrélation positive entre le niveau de soutien et la participation, ce qui est cohérent avec les études qui ont été précédemment réalisées dans le contexte de la formation mais pas spécifiquement sur le coaching.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons aussi effectué une analyse de régression multiple, en incluant nos deux variables indépendantes dans le modèle de régression. Nous avons aussi inclus trois variables de contrôle soit l'âge, le poste et l'ancienneté dans notre équation de régression. Le Tableau 5.2.2 présente les résultats de cette analyse. En bref, les résultats indiquent que le soutien du superviseur est la seule

variable explicative qui est significativement liée à la participation à une formation de type coaching. La motivation du participant n'est pas un prédicteur significatif.

TABLEAU 5.2.2
RÉGRESSION DE LA PARTICIPATION AU COACHING

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	5,682	1,710		3,323	,001
	Age	-,026	,046	-,086	-,572	,569
	Poste	,103	,210	,061	,489	,626
	Ancienneté	,047	,045	,156	1,033	,305
2	(Constante)	4,965	2,415		2,056	,044
	Age	-,024	,045	-,078	-,528	,599
	Poste	,039	,209	,023	,187	,852
	Ancienneté	,046	,045	,153	1,034	,305
	Motivation	-,406	,462	-,112	-,877	,384
	Soutien du supérieur	,799	,359	,280	2,227	,030
	immédiat					

a. Variable dépendante : VD Participation au coaching

Chapitre VI

Discussion

Ce mémoire avait pour objectif d'investiguer les liens entre la motivation pré-formation et le soutien du superviseur, et la participation au coaching exécutif. Les résultats de la présente étude empirique offrent une contribution tant au niveau théorique que pratique. Le texte qui suit présente cette contribution, discute des principales limites et offre quelques pistes pour la recherche future.

6.1 Les apports théoriques

Il existe très peu de littérature scientifique sur le coaching exécutif. Notre étude vient donc combler en partie ce manque. Spécifiquement, notre étude permet d'augmenter les connaissances sur les déterminants de la participation au coaching exécutif. Dans la majorité des organisations, le coaching est offert de façon volontaire, c'est-à-dire que les gestionnaires ne sont pas obligés, comme cela est le cas dans la majorité des formations organisationnelles, d'y participer. Ce sont eux qui décident et ensuite l'organisation les soutient en leur offrant un coach pour une certaine période de temps. En conséquence, notre étude ouvre la porte à la recherche sur les facteurs qui facilitent la participation. En référence avec les trois moments de la formation, soit le AVANT, PENDANT, et APRÈS, notre recherche augmente les connaissances sur la phase AVANT dans un contexte de coaching.

En effet, la plupart des écrits concernant spécifiquement la formation de type coaching portent sur l'après formation ou sur les fondements de cette technique. Comme cette recherche se concentre exclusivement sur la période qui précède la formation, elle nous apprend donc quels sont les éléments qui doivent déjà être en

place afin d'avoir un taux élevé de participation. Avec cette nouvelle information, on peut alors déterminer si le coaching exécutif convient au candidat. En formation traditionnelle, on évalue le candidat et on lui suggère des formations, en coaching ce n'est cependant pas le cas. Les résultats obtenus par cette recherche laissent présager qu'on doit également considérer d'évaluer les pratiques et la culture présentes dans l'entreprise avant de déterminer qu'un candidat peut commencer un processus de coaching.

Notre étude augmente aussi les connaissances au niveau des deux variables explicatives étudiées. En effet, bien qu'il existe une littérature dans le domaine de la formation sur la motivation pré-formation et le soutien du superviseur, il n'en existe pas à notre connaissance en lien avec le coaching. Nos résultats viennent donc s'ajouter à tous ceux des recherches précédentes dans le large domaine de la formation. De façon surprenante, nos résultats ont indiqué que la variable de la motivation pré-formation n'est pas significativement liée au niveau de participation. Ce résultat nous permet de suggérer que peu importe le niveau de motivation pré-formation de chaque individu, cela n'a pas d'impact sur son niveau de participation à une formation de type coaching. Pour le soutien, nos résultats sont cohérents avec les résultats disponibles dans la littérature : plus le formé perçoit un soutien de la part de son superviseur, plus il participe à l'activité de formation.

En lien avec la phase APRÈS, il serait plausible d'avancer que le soutien motive le gestionnaire à participer parce que consciemment ou non, il sait qu'il aura aussi du soutien après quand viendra le temps d'appliquer ses nouvelles connaissances dans son travail. L'impact des variables situationnelles semble donc important en contexte de coaching. Cela est peut-être attribuable au contexte spécifique du coaching. En situation de coaching exécutif, les coachés sont les seuls à avoir assimilé un élément nouveau et doivent par la suite l'appliquer et faire en sorte que l'équipe y adhère.

Sans le soutien du supérieur, qui est en quelque sorte une validation pour le coaché qu'il peut appliquer ses nouvelles compétences, la crédibilité de ce qu'il avance pourra être remise en cause. C'est pour cette raison que peu importe la motivation pré-formation de l'individu, s'il n'obtient pas le soutien adéquat, qu'on ne lui présente pas des opportunités afin d'appliquer ses nouveaux acquis, il n'ira pas de l'avant et ne voudra pas participer à une pareille formation.

6.2 Les apports pratiques

Sur le plan pratique, cette étude nous permet de mieux comprendre ce qui incite les gestionnaires à participer au coaching. Comme la popularité du coaching ne cesse de croître, il est selon nous essentiel d'avoir suffisamment d'informations, afin de détenir les données adéquates pour une prise de décision éclairée. Constatant la pénurie de main-d'œuvre qui arrive rapidement, les entreprises se tournent vers le coaching afin de pallier le manque de temps qu'un transfert de connaissances demande. Cependant, cette technique est très onéreuse et advenant que les résultats ne soient pas ceux escomptés, les insatisfactions et déceptions seront considérables. Avec les conclusions de cette recherche, les responsables des départements de formation pourront être avisés des divers préalables à une formation de type coaching. Cette étude suggère que l'analyse du contexte dans lequel chaque candidat évolue, la détermination de ses besoins ainsi que la prise en compte de ses intérêts pour ce genre de formation doivent être effectuées systématiquement avant même d'autoriser la poursuite du processus.

De plus, le fait d'en connaître davantage sur les facteurs qui influencent la participation des candidats à la formation permet également d'optimiser cette dernière. On suppose que les entreprises qui évaluent faiblement la possibilité d'offrir un soutien adéquat à leur personnel n'engageront pas les employés dans un

pareil processus. Cette nouvelle information pourrait augmenter le niveau d'efficacité et de performance du coaching, puisque nous pouvons dorénavant mieux cibler la clientèle et ainsi éviter la perte d'argent. Une entreprise qui favorise la formation, par exemple, devrait laisser à son personnel de direction la possibilité d'alléger ses horaires afin de lui permettre d'entamer une formation.

6.3 Les principales limites

Toute recherche empirique comporte des limites. Les principales limites de la présente étude sont les suivantes : Premièrement, tel que déjà mentionné au chapitre V, le fait que nous n'avons eu que 73 répondants peut causer problème lorsque vient le moment de faire les analyses statistiques, puisque cela restreint la puissance statistique. Une étude avec un échantillon plus grand serait préférable.

Une deuxième limite est liée au fait que nos données soient internes à une entreprise ce qui signifie que nous ne pouvons pas généraliser nos résultats aux autres entreprises. De plus, nous n'avons questionné que des gestionnaires. Nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats aux autres catégories d'employés qui peuvent recevoir du coaching en milieu organisationnel. Pour pallier à cette limite, il faudrait que d'autres recherches semblables soient réalisées dans d'autres organisations auprès de d'autres populations. Nous pourrions alors penser à généraliser les résultats à l'ensemble des entreprises.

Enfin, ce mémoire ayant été réalisé à partir de données secondaires, nous n'avons pas pu avoir une opérationnalisation parfaite des variables à l'étude.

6.4 La recherche future

Le coaching exécutif est à l'heure actuelle un moyen très utilisé pour former les gestionnaires et il est également bien apprécié comme technique de formation par cette clientèle (Allen et Hartman, 2008). Cette façon de faire, même si elle est en vogue, comporte aussi des éléments négatifs dont le plus important est sans doute le coût associé à ce type de formation. Le coaching exécutif est la troisième technique de formation la plus onéreuse après le mentorat et la réflexion de groupe.

Nos résultats indiquent que la participation des employés à la formation de type coaching était significativement liée à un élément de leur environnement de travail soit le soutien du superviseur. En lien, il serait pertinent d'étudier d'autres éléments de l'environnement tel que la culture organisationnelle. Comme le coaching exécutif est une pratique qui n'est étudiée que depuis quelques années, il serait étonnant que l'ensemble des entreprises l'ait intégré dans leur culture. Pour transformer une culture, il faut du temps, la haute direction doit approuver tout changement et l'appliquer pour ensuite convaincre les différents paliers de la cohérence de cette modification. Il ne s'agit pas seulement d'offrir du coaching, il faut l'implanter dans les politiques, dans les processus et s'assurer qu'ils sont appliqués adéquatement. Avoir une culture bien établie concernant le coaching pourrait avoir un lien significatif avec la participation des employés à ce type de formation. La recherche future pourrait aussi étudier l'impact de d'autres variables individuelles sur la participation au coaching. Par exemple, il serait pertinent de vérifier les liens entre l'orientation des buts et la participation. Colquitt et al. (2000) ont retenu cette variable dans leur modèle explicatif de la motivation en formation. En bref, une personne ayant une orientation envers l'apprentissage est en général plus motivée à entreprendre une formation qu'une personne orientée vers la performance. Est-ce la même situation dans un contexte de coaching exécutif ?

Annexe
Résultats des analyses statistiques

Statistiques

		Participation aux séances de coaching	Motivation à transférer	Soutien du supérieur immédiat
N	Valide	73	70	69
	Manquante	1	4	5
	Moyenne	5,34	4,0144	3,0270
	Médiane	5,00	4,0000	3,0000
	Mode	5	4,00	3,00
	Ecart-type	2,050	,56927	,72232
	Variance	4,202	,324	,522
	Asymétrie	,110	-,574	,363
	Erreur std. d'asymétrie	,281	,287	,289
	Aplatissement	-,126	,817	,422
	Erreur std. d'aplatissement	,555	,566	,570
	Intervalle	10	2,75	3,67
	Minimum	1	2,25	1,33
	Maximum	11	5,00	5,00

Tableau de fréquences

Participation aux séances de coaching

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	1,4	1,4	1,4
	2	8	10,8	11,0	12,3
	3	3	4,1	4,1	16,4
	3	1	1,4	1,4	17,8
	4	9	12,2	12,3	30,1
	5	18	24,3	24,7	54,8
	5	1	1,4	1,4	56,2
	6	1	1,4	1,4	57,5
	6	11	14,9	15,1	72,6
	7	8	10,8	11,0	83,6
	8	8	10,8	11,0	94,5
	9	3	4,1	4,1	98,6
	11	1	1,4	1,4	100,0
	Total		73	98,6	100,0
Manquante	Système manquant	1	1,4		
	Total	74	100,0		

Motivation à transférer

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,25	1	1,4	1,4	1,4
	2,50	1	1,4	1,4	2,9
	3,00	4	5,4	5,7	8,6
	3,25	1	1,4	1,4	10,0
	3,50	6	8,1	8,6	18,6
	3,75	12	16,2	17,1	35,7
	4,00	17	23,0	24,3	60,0
	4,01	1	1,4	1,4	61,4
	4,25	9	12,2	12,9	74,3
	4,50	7	9,5	10,0	84,3
	4,75	7	9,5	10,0	94,3
	5,00	4	5,4	5,7	100,0
	Total	70	94,6	100,0	
	Manquante	Système manquant	4	5,4	
Total		74	100,0		

Soutien du supérieur immédiat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,33	1	1,4	1,4	1,4
	1,67	2	2,7	2,9	4,3
	2,00	2	2,7	2,9	7,2
	2,17	3	4,1	4,3	11,6
	2,33	6	8,1	8,7	20,3
	2,50	5	6,8	7,2	27,5
	2,67	4	5,4	5,8	33,3
	2,83	6	8,1	8,7	42,0
	3,00	11	14,9	15,9	58,0
	3,03	1	1,4	1,4	59,4
	3,17	5	6,8	7,2	66,7
	3,33	7	9,5	10,1	76,8
	3,50	2	2,7	2,9	79,7
	3,67	4	5,4	5,8	85,5
	3,83	1	1,4	1,4	87,0
	4,00	3	4,1	4,3	91,3
	4,17	3	4,1	4,3	95,7
	4,50	1	1,4	1,4	97,1
	4,83	1	1,4	1,4	98,6
	5,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	93,2	100,0	
Manquante	Système manquant	5	6,8		
	Total	74	100,0		

Soutien du supérieur immédiat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,33	1	1,4	1,4	1,4
	1,67	2	2,7	2,9	4,3
	2,00	2	2,7	2,9	7,2
	2,17	3	4,1	4,3	11,6
	2,33	6	8,1	8,7	20,3
	2,50	5	6,8	7,2	27,5
	2,67	4	5,4	5,8	33,3
	2,83	6	8,1	8,7	42,0
	3,00	11	14,9	15,9	58,0
	3,03	1	1,4	1,4	59,4
	3,17	5	6,8	7,2	66,7
	3,33	7	9,5	10,1	76,8
	3,50	2	2,7	2,9	79,7
	3,67	4	5,4	5,8	85,5
	3,83	1	1,4	1,4	87,0
	4,00	3	4,1	4,3	91,3
	4,17	3	4,1	4,3	95,7
	4,50	1	1,4	1,4	97,1
	4,83	1	1,4	1,4	98,6
	5,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	93,2	100,0	
Manquante	Système manquant	5	6,8		

Variables introduites/supprimées

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode

Soutien du supérieur immédiat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,33	1	1,4	1,4	1,4
	1,67	2	2,7	2,9	4,3
	2,00	2	2,7	2,9	7,2
	2,17	3	4,1	4,3	11,6
	2,33	6	8,1	8,7	20,3
	2,50	5	6,8	7,2	27,5
	2,67	4	5,4	5,8	33,3
	2,83	6	8,1	8,7	42,0
	3,00	11	14,9	15,9	58,0
	3,03	1	1,4	1,4	59,4
	3,17	5	6,8	7,2	66,7
	3,33	7	9,5	10,1	76,8
	3,50	2	2,7	2,9	79,7
	3,67	4	5,4	5,8	85,5
	3,83	1	1,4	1,4	87,0
	4,00	3	4,1	4,3	91,3
	4,17	3	4,1	4,3	95,7
	4,50	1	1,4	1,4	97,1
	4,83	1	1,4	1,4	98,6
	5,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	93,2	100,0	
Manquante	Système manquant	5	6,8		
1	Ancienneté, Poste, Age ^a	.	Entrée		

Soutien du supérieur immédiat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,33	1	1,4	1,4	1,4
	1,67	2	2,7	2,9	4,3
	2,00	2	2,7	2,9	7,2
	2,17	3	4,1	4,3	11,6
	2,33	6	8,1	8,7	20,3
	2,50	5	6,8	7,2	27,5
	2,67	4	5,4	5,8	33,3
	2,83	6	8,1	8,7	42,0
	3,00	11	14,9	15,9	58,0
	3,03	1	1,4	1,4	59,4
	3,17	5	6,8	7,2	66,7
	3,33	7	9,5	10,1	76,8
	3,50	2	2,7	2,9	79,7
	3,67	4	5,4	5,8	85,5
	3,83	1	1,4	1,4	87,0
	4,00	3	4,1	4,3	91,3
	4,17	3	4,1	4,3	95,7
	4,50	1	1,4	1,4	97,1
	4,83	1	1,4	1,4	98,6
	5,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	93,2	100,0	
Manquante	Système manquant	5	6,8		
2	VI Soutien du supérieur immédiat , VI Motivation ^a		Entrée		

Soutien du supérieur immédiat

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,33	1	1,4	1,4	1,4
	1,67	2	2,7	2,9	4,3
	2,00	2	2,7	2,9	7,2
	2,17	3	4,1	4,3	11,6
	2,33	6	8,1	8,7	20,3
	2,50	5	6,8	7,2	27,5
	2,67	4	5,4	5,8	33,3
	2,83	6	8,1	8,7	42,0
	3,00	11	14,9	15,9	58,0
	3,03	1	1,4	1,4	59,4
	3,17	5	6,8	7,2	66,7
	3,33	7	9,5	10,1	76,8
	3,50	2	2,7	2,9	79,7
	3,67	4	5,4	5,8	85,5
	3,83	1	1,4	1,4	87,0
	4,00	3	4,1	4,3	91,3
	4,17	3	4,1	4,3	95,7
	4,50	1	1,4	1,4	97,1
	4,83	1	1,4	1,4	98,6
	5,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	93,2	100,0	
Manquante	Système manquant	5	6,8		

a. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,136 ^a	,018	-,027	2,088
2	,302 ^b	,091	,019	2,041

a. Valeurs prédites : (constantes), Ancienneté, Poste, Age

b. Valeurs prédites : (constantes), Ancienneté, Poste, Age, VI Soutien du supérieur immédiat, VI Motivation

ANOVA^c

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	5,328	3	1,776	,407	,748 ^a
	Résidu	283,433	65	4,361		
	Total	288,762	68			
2	Régression	26,260	5	5,252	1,260	,292 ^b
	Résidu	262,501	63	4,167		
	Total	288,762	68			

a. Valeurs prédites : (constantes), Ancienneté, Poste, Age

b. Valeurs prédites : (constantes), Ancienneté, Poste, Age, VI Soutien du supérieur immédiat, VI Motivation

c. Variable dépendante : VD Participation au coaching

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés
		A	Erreur standard	Bêta
1	(Constante)	5,682	1,710	
	Age	-,026	,046	-,086
	Poste	,103	,210	,061
	Ancienneté	,047	,045	,156
2	(Constante)	4,965	2,415	
	Age	-,024	,045	-,078

ANOVA^c

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	5,328	3	1,776	,407	,748 ^a
	Résidu	283,433	65	4,361		
	Total	288,762	68			
2	Régression	26,260	5	5,252	1,260	,292 ^b
	Résidu	262,501	63	4,167		
	Total	288,762	68			

a. Valeurs prédites : (constantes), Ancienneté, Poste, Age

b. Valeurs prédites : (constantes), Ancienneté, Poste, Age, VI Soutien du supérieur immédiat , VI Motivation

Poste	,039	,209	,023
Ancienneté	,046	,045	,153
VI Motivation	-,406	,462	-,112
VI Soutien du supérieur immédiat	,799	,359	,280

a. Variable dépendante : VD Participation au coaching

Coefficients^a

Modèle		t	Sig.
1	(Constante)	3,323	,001
	Age	-,572	,569
	Poste	,489	,626
	Ancienneté	1,033	,305
2	(Constante)	2,056	,044
	Age	-,528	,599
	Poste	,187	,852
	Ancienneté	1,034	,305
	VI Motivation	-,877	,384
	VI Soutien du supérieur immédiat	2,227	,030

a. Variable dépendante : VD Participation au coaching

Variables exclues^b

Modèle					Statistiques de colinéarité	
		Bêta dans	t	Sig.	Corrélation partielle	Tolérance
1	VI Motivation	-,031 ^a	-,247	,806	-,031	,958
	VI Soutien du supérieur immédiat	,249 ^a	2,066	,043	,250	,992

a. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), Ancienneté, Poste, Age

b. Variable dépendante : VD Participation au coaching

Bibliographie

Aguinis, II. & Kraiger, K. 2009. "Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society", *Annual Review of Psychology*, 60, p.451-474.

Allen, S J. & Hartman, N S. 2008. "Leader Development : An Exploration of Sources of Learning", *Organization Development Journal*, 26 (2), p.75-87.

Baillargeons. G. 2001. "Statistique avec applications en informatique. gestion et production". Trois-Rivières : Éditions SMG. 615p.

Baldwin. T T. & Ford. K J. 1988. "Transfer of Training: A Review and Directions for Future research". *Personnel Psychology*. 41 (1). p.63-105.

Baron. L. & Morin. L. 2009. "The Coach-Coachee Relationship in Executive Coaching: A Field Study". *Human Resource Development Quarterly*. p.i- 25.

Benoît. S., Bergevin. C. & Bernier. J. 2008. "Spéciale". *Les Affaires*. 18 octobre. p.27.

Birdi, K., Allan. C. & Warr. P. 1997. "Correlates and Perceived Outcomes of Four Types of Employee Development Activity". *Journal of Applied Psychology*. 82 (6). p. 845-857.

Chouinard. Yvon. 2004. "Les Chemins de la Lucidité: Le Coaching de Cadre". *Effectif*, 7 (5).

Chrétien, D. 2008. “Le québec à besoin de vous”, *L’actualité*, 33 (9), 1 juin, p. 20.

Colquitt, J A., LePine, J A. & Noe, R A. 2000. “Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research”, *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), p.678-707.

Couteret, P. & Audet, J. 2008. “Coaching et mentorat : De nouvelles formes d’accompagnement individualisé de l’entrepreneur”. In *Regards sur l’évolution des pratiques entrepreneuriales*, sous la dir. Christophe Schmitt, p. 193-208. Québec: Presses de l’Université du Québec.

Coutu, D. & Kauffman, C. 2009. “HBR Research Report: What can coaches do for you? ”, *Harvard Business Review*, 81 (1), p. 91-97.

Cromwell, S E. & Kolb, J A. 2004. “An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace”, *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4), p.449-471.

Damart, S. & Pezet, É. 2008. “Étude exploratoire sur l’attitude des managers envers le coaching”, *Revue de Gestion des Ressources Humaine*, (67), p.38-51.

Douglas, C A. & Morley, W H. 2000. “Executive Coaching: an Annotated Bibliography”, Greensboro: Center for Creative Leadership, 50 p.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. 1986. “Perceived Organizational Support”, *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), p.500-507.

Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P D. & Rhoades, L. 2001. “Reciprocation of Perceived Organizational Support”, *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), p. 42-51.

Ellinger, A D. & Bostrom, R P. 1999. “Managerial Coaching Behaviors in Learning Organizations”, *The Journal of Management*, 18 (9), p.752-773.

Evers, W J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. 2006. “A Quasi-Experimental Study on Management Coaching Effectiveness”, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58 (3), p.174-182.

Facteau, J D., Dobbins, G H., Russell., J E A., Ladd, R T. & Kudisch, J D. 1995. “The Influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer”, *Journal of Management*, 21 (1), p. 1-25.

Hall, D T., Otazo, K L. & Hollenbeck, G P. 1999. “Behind Closed Doors: What Really Happens in Executive Coaching”, *Organizational Dynamics*, p. 39-53.

Hayes, G E. 1997. “Executive Coaching: A Strategies for Management and Organization Development. In A.J. Pickman (Ed.), *Special Challenges in Carrer Management: Conselor Perspectives* (p. 213-222). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 264 pages.

Holton III, E F., Bates, R A. & Ruona, W E A. 2000. “Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory”, *Human resource Development Quarterly*, 11 (4), p.333-359.

Jones, A., Rafferty, A.E. & Griffin, M.A. 2006. "The executive coaching trend: towards more flexible executives", *Leadership & Organization Development Journal*, 27 (7), p.584-596.

Joo, B., 2005. "Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research", *Human Resource Development Review*, 4 (4), p.462-488.

Kampa-Kokesch, S. & Anderson, M Z. 2001. "Executive Coaching: A Comprehensive Review of the Literature", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53 (4), p.205-228.

Kiel, F., Rimmer, E., Williams, K. & Doyle, M. 1996. "Coaching at the Top", *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 48 (2), p.67-77.

Kilburg, R R. 1996. "Toward a Conceptual Understanding and Definition of Executive Coaching", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), p.134-144.

Kombarakaran, F A., Yang, J A., Baker, M N. & Fernandes, P B. 2008. "Executive Coaching: It Works", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60 (1), p. 78-90.

Koonce, R. 1994. "One on One", *Training Development*, 48 (2), p. 34-40.

Lakhdari, M., Renaud, S. & Morin, L. 2004. "The Determinants of Participation in Non-Mandatory Training", *Relations Industrielles*, 59 (4), p. 724-742.

Lary, B K. 1997. "Executive Conseil", *Human Resource Executive*, 11 (1), p.46-49.

Lefebvre, M., 2007. "De la Métacognition au Coaching Exécutif", *Psychologie Québec*, 24 (6), p.22-24.

Levinson, H. 1996. "Executive Coaching", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), p.115-123.

Majdoubi, M., Morin, L., Morin, D. & Faucher, R. E-Learning et Formation Continue Volontaire en Milieu Organisationnel: L'Impacte du Soutien du Superviseur : Acte du colloque de L'Administrative Sciences Association of Canada (Banff, 3-6 juin 2006). Montréal (Québec) : Presse de l'Université du Québec à Montréal, 14 p.

Mathieu, J E., Tannenbaum, S I. & Salas, E. 1992. "Influence of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness", *Academy of Management Journal*, 35 (4), p. 828-846.

Mathieu, J E., Martineau, J W. & Tannenbaum, S I. 1993. "Individual and Situational Influences on the Development of Self-Efficacy: Implications for Training Effectiveness", *Personnel Psychology*, 46 (1), p.125-147.

Maurer, T J. & Tarulli, B A.1994. "Investigation of Perceived Environment, Perceived Outcome, and Person Variables in Relationship to Voluntary Development Activity by Employees", *Journal of Applied Psychology*, 79(1), p. 3-14.

Mc Cafferty, J. 1996. "Your Own Personal Vince Lombardi", *CFO: The Magazine for Senior Financial Executives*, 12 (11), p. 93-95.

Meggison, D. & Clutterbuck, D. 2006 "Creating a Coaching Culture", *Industrial and Commercial Training*, 38 (5), p.232-237.

NG, W H T. & Sorensen, K L. 2008. "Toward a Further Understanding of the Relationships Between Perceptions of Support and Work Attitudes", *Group & Organization Management*, 33 (3), p.243-268.

Noe, R A. & Wilk, S L. 1993. "Investigation of the Factors that Influence Employees' Participation in Development Activities", *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), p.291-302.

Noe, Raymond A. 2003. "Employee Training and Development", New York: Mc Graw-Hill Irwin, p.287-292.

Peltier, B. 2001. "The Psychology of Executive Coaching: Theory and Application, Ann Arbor MI: Brunner-Routledge Taylor & Francis Group.

Peretti, J-M. 2001. Dictionnaire des Ressources Humaine. Vuibert, Septembre, Paris, 259 pages.

Peterson B, D. 1996. "Executive Coaching Work: The Art of One-on-One Change", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), p.78-86.

Peterson B D. 2002. "Management Development: Coaching and Mentoring Programs". In *Effective Training Development*, sous la dir. de Kurt Kraiger, p. 160-191. San Francisco : Jossey-Bass.

Quinones, M A. 1995. "Pretraining Context Effects: Training Assignment as Feedback", *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), p. 226-238.

Rhoades, L. & Eisenberger, R. 2002. "Perceived Organizational Support: A Review of the Literature", *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), p.698-714.

Rodgers, C. 2008. "Quand les employés vont à l'école", *La Presse Affaires*, 2 septembre, p.1.

Rouiller, J Z. & Goldstein, I L. 1993. "The Relationship Between Organizational Transfer of Training", *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4), p.377-390.

Saks, A M. & Haccoun, R R. 2007. "On-the-Job Training Methods". In *Managing Performance through Training and Development*, p. 190-197. Toronto (Ontario): Thomson Nelson.

Salas, E. & Cannon-Bowers, J A. 2001 "The Science of Training: A Decade of Progress", *Annual Review of Psychology*, 52, p.471-499.

Smither, J W. & Reilly, S P. 2001. "Coaching in Organizations: A Social Psychological Perspective", *Coaching in Organizations*, p. 2-37.

Sperry, L. 1993. "Working with Executives: Consulting, Conseling and Coaching", *Individual Psychology*, 49 (2), p. 257-266.

Tach, L. & Heinselman, T. 1999." Executive Coaching Defined", *Training & Development*, 53 (3), p.34-39.

Tannenbaum, S I. 1997. "Enhancing Continuous Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies", *Human Resource Management*, 36 (4), p.437-452.

Tharenous, P. 2001. "The Relationship of Training Motivation to Participation in Training and Development", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, p.599-621.

Tobias, L L. 1996. "Coaching Executives", *Consulting Psychology Journal*, 48 (2), p.87-95.

Weiss, E., Huczynski, A A. & Lewis, J W. 1980. "The Superior's Role in Learning Transfer", *Journal of European Industrial Training*, p.17-20.

www.coachfederation.org/francais